

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s ilustrací v mateřské škole jako podpora porozumění předčítanému  
textu

Working with illustration in kindergarten as a support of reading  
comprehension

Bc. Kristýna Richterová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Práce s ilustrací v mateřské škole jako podpora porozumění předčítanému textu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 4. 2019

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mé vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za cenné rady, trpělivost, velkou pomoc a volný čas, který mi věnovala při psaní mé diplomové práce. V neposlední řadě také děkuji celé mé rodině za velkou trpělivost a psychickou podporu.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá tématem práce s ilustrací v mateřské škole jako podporou porozumění předčítanému textu. Cílem je navrhnout a ověřit metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. V teoretické části práce se věnuji ilustraci, vizuální gramotnosti, metodě práce s knihou, porozumění textu (předčítanému) a charakteristice dětí předškolního věku s ohledem na téma práce. Tyto znalosti následně využívám v praktické části.

V praktické části navrhuji a ověřuji metody práce s ilustrací v mateřské škole, které by měly podporovat u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. Práce je zaměřena na kvalitativní výzkum, při kterém jsem porovnávala rozdíly mezi výzkumným a experimentálním vzorkem. Nejprve jsem testovala úroveň dovednosti všech dvaceti dětí při práci s ilustrací a porozumění čtenému textu (výzkumný i experimentální vzorek). Poté jsem zpracovala sedm příprav, kde jsem se zaměřila na rozvoj čtenářských strategií a podporovala u dětí porozumění předčítanému textu na základě vybraných očekávaných výstupů dle RVP PV. Avšak této podpory se zúčastnila pouze skupina 12 dětí z oddělení Berušek (výzkumný vzorek). Následně jsem znovu testovala všech dvacet dětí a zaznamenávala si jejich případné pokroky a rozdíly mezi experimentálním a výzkumným vzorkem. Při sběru dat jsem využila metodu pozorování a metodu rozhovoru.

Výrazně se zlepšil výzkumný vzorek, zejména v dovednosti vymyslet vhodný konec příběhu, zachytit hlavní myšlenku a uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu. V obou vzorcích se ukázalo, že zachycení hlavní myšlenky příběhu, popis situace dle obrázku a řešení úkolů a situací jsou očekávané výstupy, kde je třeba věnovat dětem z obou skupin zvláštní pozornost a pomoci dalšími aktivitami zaměřenými na rozvoj čtenářské pregramotnosti (např. schopnost dekodování) a rozvoj slovní zásoby.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

ilustrace, porozumění textu, vizuální gramotnost, literatura pro děti předškolního věku, práce s ilustrací v mateřské škole, práce s knihou v mateřské škole, ustálené prvky, klíčové obrázky, předvídání, čtenářské strategie

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the topic of work with illustration in kindergarten as support to understanding a text that is read aloud. The aim is to design and verify methods of working with illustrations in kindergarten that support the understanding of a text that is read aloud to preschool children. In the theoretical part of the thesis, I deal with illustration, visual literacy, method of working with a book, understanding a text (read aloud) and the characteristics of preschool children with regard to the topic of the thesis. Subsequently, I apply this knowledge in the practical implementations.

In the practical part, I propose and verify methods of working with illustration in kindergarten which should support the understanding of a text that is read aloud to preschool children. The thesis is focused on qualitative research in which I compared differences between research and experimental group sample. First, I tested the level of skill of all twenty children when working with illustrations and understanding of a text read aloud (both research and experimental group samples). Then I put together seven preparations where I focused on the development of reading strategies and I supported the children in the understanding of the text read aloud on the basis of selected expected outcomes according to the Frame educational program for pre-school education. However, only a group of 12 children from the Ladybird department (research group sample) participated in this support. Subsequently, I again tested all twenty children and recorded their possible improvements and differences between the experimental and research group sample. The observation method and the interview method were used to collect the data.

The research group sample improved significantly, especially the ability to devise a suitable ending to a story, capture the main idea and apply their imagination in retelling the story according to the picture material. Both group samples showed that capturing the main idea of the story, describing the situation according to the picture and solving tasks and situations are expected outcomes, where it is needed to pay special attention to the children from both groups and help them with other activities aimed at developing reading literacy (for example decoding ability) and vocabulary development.

**KEYWORDS**

illustration, text comprehension, visual literacy, literature for preschool children, working with illustration in kindergarten, working with a book in kindergarten, stable elements, key images, anticipation, reading strategies

## Obsah

Úvod a cíl práce.....	9
Teoretická část.....	11
1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost .....	11
2 Charakteristika předškolního věku .....	13
3 Vizuální gramotnost .....	16
4 Ilustrace .....	18
4.1 Didaktické funkce ilustrace .....	19
4.2 Klub ilustrátorů .....	20
4.3 Ocenění knih Zlatou stuhou .....	21
5 Metody práce s knihou v mateřské škole.....	26
5.1 Metoda RWCT.....	26
5.2 Práce s knihou a její ilustrací .....	27
5.3 Funkce literatury pro děti.....	28
5.4 Základní literární žánry literatury pro mateřské školy.....	30
5.5 Základní typy knih pro mateřské školy.....	32
6 Porozumění textu a čtenářské strategie .....	34
7 Co by dle RVP PV měly děti předškolního věku umět z hlediska práce s knihou a porozumění předčítanému textu .....	37
7.1 Klíčové kompetence .....	37
7.1.1 Kompetence k učení .....	37
7.1.2 Kompetence k řešení problémů .....	37
7.1.3 Kompetence komunikativní.....	38
7.1.4 Kompetence sociální a personální .....	38
7.1.5 Kompetence činnostní a občanské.....	38

7.2	Očekávané výstupy .....	38
7.2.1	Dítě a jeho tělo.....	38
7.2.2	Dítě a jeho psychika .....	39
7.2.3	Dítě a ten druhý .....	40
7.2.4	Dítě a společnost.....	40
	Praktická část.....	41
8	Metodologie.....	41
8.1	Cíl praktické části .....	41
8.2	Výzkumné otázky .....	41
8.3	Výzkumný vzorek a metody sběru dat .....	41
9	Analýza ŠVP ve vztahu k práci s knihou a porozumění předčítanému textu.....	43
9.1	Dílčí cíle činností korespondující s RVP PV .....	44
9.2	Očekávané výstupy .....	44
10	Výzkumný vzorek: Analýza dětí před zahájením výzkumu.....	45
11	Realizace praktické části: Práce s ilustrací .....	57
11.1	Seřazení ilustrací dle časové posloupnosti na základě fantazie .....	57
11.2	Chronologické seřazení ilustrací .....	59
11.3	Dokončení příběhů na základě ilustrací .....	60
11.4	Čtenářská strategie předvídání na základě ilustrací .....	62
11.5	Přiřazení ilustrace k textu.....	64
11.6	Citové podbarvení ilustrace.....	66
11.7	Ustálený prvek – logická posloupnost .....	67
12	Výzkumný vzorek: Analýza dětí po ukončení výzkumu .....	70
13	Výsledky výzkumu .....	80
13.1	Shrnující tabulka výzkumu – Berušky (výzkumný vzorek).....	80



13.2	Shrnující tabulka výzkumu – Stonožky (experimentální vzorek).....	82
14	Závěr.....	90
15	Seznam použitých informačních zdrojů .....	95
15.1	Použita dětská literatura v lekcích.....	95
15.2	Internetové zdroje.....	95
15.3	Knižní zdroje .....	97

## Úvod a cíl práce

Čtenářská gramotnost se v dnešní době u člověka bere jako samozřejmost. Společnost očekává, že jedinec se v průběhu školní docházky naučí číst a psát a na tomto základě začne získávat samostatně nové poznatky, znalosti, zkušenosti a informace. Ovšem k získání nových informací nestačí pouze umět číst. Je velmi podstatné čtenému porozumět, a aby si jedinec uměl z textu vybrat to podstatné. V první kapitole tedy věnuji pozornost rozvoje čtenářské gramotnosti, která začíná již v útlém věku dítěte a je nazývána čtenářskou pregramotností. V této etapě probíhá rozvoj dětského čtenářství skrze knihu, kdy se dítě učí „číst“ prostřednictvím obrázků či ilustrací. Dítě v této etapě vnímá vizuální podobu knihy. Proto se vizuální gramotností zabývám v kapitole tři, na kterou následně navazuje kapitola čtvrtá, která s předchozí kapitolou úzce souvisí. Dítě by se s knihou mělo setkat již v raném věku v prostředí rodiny. Pro takto malé děti jsou vhodná různá leporela či obrázkové knihy. Avšak ne všem dětem je rodiči umožněn tento kontakt s knihou. Proto v tomto ohledu hraje důležitou roli mateřská škola, která dítěti umožňuje manipulaci s knihou a podporuje u něj zvědavost. Pedagog prostřednictvím aktivit podporuje u dítěte zájem o knihu a zároveň dítě připravuje na čtenářskou gramotnost. Využívá tak metody práce s knihou, které rozepisují v kapitole pět a nabízí dítěti vhodné typy knih a vhodné literární žánry. V kapitole šest zmiňuji nejvíce vhodné čtenářské strategie pro využití v mateřské škole a tak navazuji na předchozí kapitolu na metody práce s knihou a její ilustrací.

V dnešní době je na trhu velké množství dětských knih od nejrůznějších nakladatelství. Jak ale vybrat kvalitní dětskou knihu? V kapitole čtyři zmiňuji dvě nejvíce oceněná nakladatelství Zlatou stuhou za posledních 5 let. Obě nakladatelství se převážně věnují dětské tvorbě. Zejména nakladatelství Běžíliška, která se v první řadě věnuje dětskému leporelu. V podkapitole 4.3 je uvedena dětská literatura, která za posledních 5 let získala ocenění za výtvarnou tvorbu. Pokud bychom tedy chtěli darovat, či svému dítěti pořídit kvalitní knihu, podívejte se na stránky ocenění zlaté stuhy, kde je oceněna nejen dětská literatura. Na závěr teoretické části zmiňuji kapitolu sedm, ve které jsem vytyčila klíčové kompetence a očekávané výstupy, které by dítě mělo dle RVP PV umět na konci předškolního věku v rámci čtenářské pregramotnosti.

**Cílem diplomové práce** je navrhnout a ověřit metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. V počátku proběhne první testování celého vzorku dětí – výzkumného i experimentálního, dále budu ověřovat metody práce s ilustrací, které podporují porozumění předčítanému textu pouze u výzkumného vzorku Berušek. Proběhne u nich realizace vytvořených aktivit. Poté proběhne konečné testování, reflexe a na závěr vyhodnocení získaných výsledků celého vzorku dětí, ve kterém také zodpovím tyto předem stanovené výzkumné otázky: V jakých očekávaných výstupech se děti nejvíce zlepšily? U jakých dětí došlo k nejlepšímu zlepšení? Jaký byl rozdíl mezi experimentálním a výzkumným vzorkem dětí? Jaké metody práce s ilustrací se nejvíce osvědčily? Jaké doporučení do praxe pro učitelky mateřských škol bych navrhovala?

## **Teoretická část**

### **1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost**

**Čtenářská gramotnost** se řadí do druhů obecné gramotnosti. Je považována nejen za základní ukazatel vzdělanosti národa, ale i za ukazatele hospodářského rozvoje země. Trávníček (2007, s. 36) definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 70) je gramotností chápána „dovednost číst a psát získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky“. Hartl a Hartlová vidí pod pojmem gramotnost „blíže nespecifikovanou schopnost číst a psát“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 182) a definice gramotnosti z Pedagogické encyklopedie „znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“ (Doležalová, 2009, s. 223). Tito autoři popisují definici pojmu velmi obdobně.

Lepilová (2014) ve své knize uvádí dvě etapy čtenářské gramotnosti. A to období tzv. předčtenářství v mateřské škole a období čtenářství, které nastává od první třídy. Havlínová (1987) se zmiňuje o třech obdobích vývoje dětské četby:

1. Dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst.
2. Dítě už umí číst a může číst samo.
3. Dítě je už čtenářem a samo si hledá svou další cestu.

Toman dělí zase dětské čtenářství takto:

#### **„Předčtenářská etapa – předškolní věk**

- Mladší (do 3 let)
- **Starší (3 - 6 let)**

#### **Čtenářská etapa – školní věk**

- Mladší školní věk – prepubescence
- Starší školní věk – pubescence“ (Toman, 1992, 1999).

Pro tuto práci je nejvíce podstatná předčtenářská etapa od 3 do 6 let věku dítěte. V této etapě, kdy dítě ještě neumí číst, hovoří Lepilová (2014, s. 9) jako o dětském čtení, které popisuje jako poslech předčítání nebo vyprávění literatury dospělými či prohlížení ilustrací tzv. „čtením obrázků“ v knize a jejím listováním.

Do kontaktu s knihou se dítě dostává mnohem dříve, než začne číst. Prvotní postoj ke knize samé a vztah ke čtení se formuje již v útlém věku dítěte, zejména v rodině, ale také na rozvoj čtenářské pregramotnosti má velký vliv mateřská škola. Homolová (2009) klade důraz na důležitost výchovy dětského čtenáře. V současnosti se řeší připravenost dítěte na celoživotní roli čtenáře a také otázky vztahující se ke čtenářské gramotnosti.

První setkání s uměleckou slovesností zažívá dítě ve dvou etapách, a to v etapě předčtenářské (v předškolním věku) a etapě čtenářské (školní věk), která se opírá a navazuje na první etapu (Homolová, 2009).

Čtenářská gramotnost je tedy v preprimárním vzdělávání nazývána jako **čtenářská pregramotnost**, která je charakterizována především rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku. Toto období je velmi významné z hlediska vývoje budoucí čtenářské gramotnosti. Období čtenářské pregramotnosti začíná již narozením dítěte a končí nástupem dítěte do školy. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a také stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu později umožní rozvoj ve čtení a psaní. Největší důraz je však kladen na komunikaci a rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Měli bychom dítěti dávat podněty, které u něho vzbudí zájem o čtení. Mateřská škola by měla úzce spolupracovat s rodinou a prostřednictvím formou hry podporovat ty oblasti, které souvisí se čtením a psáním. Jedná se zejména o jazykové schopnosti a dovednosti, kognitivní funkce apod. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Pro toto období jsou také velmi charakteristické synkretismus, personifikace, konkretismus a prezentismus. Těmto charakteristickým rysům se více věnuji v následující kapitole.

## 2 Charakteristika předškolního věku

Předškolní věk trvá od 3 do 6 let věku dítěte. Počátky dětského čtenářství začínají již v útlém věku dítěte, kdy dítě ještě nečte. Setkává se postupně s uměleckou slovesností jinak – naslouchá ji či vnímá vizuálně akustické spojení. Kam můžeme zařadit sledování televize nebo prohlížení knížek souběžně s vyprávěním pohádkového příběhu jinou osobou atp. Tyto elementární zážitky prohlubují zkušenosti dítěte a obohacují jeho emoční sféru. Vzbuzují pocity antipatie, sympatie, které působí predispozičně pro další zážitky (Homolová, 2009). V této etapě dítě poprvé uchopuje význam slovních obrazů na základě knížky-hračky, lepopřelá, alba, omalovánky či obrázkové publikace. Zaměříme se nyní na mentální vývoj dítěte v předškolním období.

**Prostorové myšlení** je první dovednost, kterou si dítě osvojuje hned po narození. Identifikuje předměty, které vnímá kolem sebe, vyhodnocuje jejich velikost i vzdálenost vůči sobě samému. Kontakt s prostorem umožňuje zrakové vjemy. Dle Piageta jsou rozděleny na dva podstupně. A to na prostorovou přítomnost a prostorovou obraznost. Prostorová přítomnost je ranější a je fixována na přítomnost předmětu. Pokud předmět není přítomen, mizí i jeho mentální obraz v mysli dítěte. Prostorová obraznost tvoří druhý stupeň tohoto myšlení, který je specifický schopností dětské mysli podržet obraz i po dobu fyzické nepřítomnosti předmětu (Trávníček, 2007). Děti předškolního věku neumí ještě odhadovat prostorové vztahy. Dítě umí dobře rozlišit polohu nahoře a dole, ale diferencovat polohu vpravo a vlevo ještě zcela nedokážou. S prostorovou orientací také souvisí i egocentrická perspektiva. (Vágnerová, 2008).

**V sociálním myšlení** si dítě buduje vztahy mezi tím, kdo je ono a kdo jsou ostatní. Potupně své pole člení na blízké, nadřazené, rovnocenné apod. Tímto způsobem si kolem sebe buduje kruh vztahů. Vše ale závisí na spojení zrakových a sluchových vjemů (Trávníček, 2007). V předškolním věku se dítě učí novým sociálním dovednostem, při kterých se rozvíjí komunikace a zdokonaluje se interakce s jinými lidmi než s rodiči a nejbližšími. Mateřská škola je první institucí, do které dítě vstupuje jako samostatný jedinec a učí se tak novým sociálním dovednostem. Dítě se také musí přizpůsobit požadavkům mateřské školy (Vágnerová, 2008).

**Jazykové myšlení** je zcela založeno na zvukových vjemech. Časovost nám dává schopnost myslet z hlediska minulosti i budoucnosti (Trávníček, 2007). Jazykovým i verbálním vzorem pro dítě jsou primárně rodiče, později také učitelé v mateřské škole. Vyprávění rodičů či pedagoga slouží jako vzor, podle kterého se dítě učí. Pro porozumění příběhu rodič či pedagog klade otázky, které jsou zaměřené na dané dění. Takto usnadňují dítěti se lépe orientovat v časové linii děje a pomáhá pochopit podstatu děje (Vágnerová, 2008).

Pro obohacení dětského slovníku slouží komunikace dítěte s dospělým či jeho vrstevníkem. Otázky typu „proč“ a „jak“ jsou pro dítě přínosné z hlediska chápání komplexnějších vztahů mezi objekty (Vágnerová, 2008).

**Narativní myšlení** v jistém smyslu dovršuje náš mentální vývoj. Kolem prvního roku života dítě začíná používat první slova. Po druhém roce života se teprve dostavuje schopnost vnímat vyprávění, jako časový sled slov (Trávníček, 2007).

Dle Homolové (2009) se **k synkretickému myšlení** dítěte v předškolním věku řadí ožívování předmětů a jevů (personifikace, animizace). Synkretické myšlení je takové myšlení, kde dochází k postupu poznávacích činností, kdy dítě spojuje různé, ne vždy podstatné prvky v jeden útvar. Nerozlišuje celek a část podnětu. Vytváří si mezi vlastní zkušeností a podnětem spoje. Poznávání je podmíněno výrazně citově vlastní vjem s představou o skutečnosti. (Chaloupka 1982) Dítě zpočátku vnímá pouze tzv. synkrety. Jsou to smyslové dojmy utvořené na základě náhodných a nepodstatných znaků a vztahů. Tyto percepční procesy raného dětství poskytují prostor pro estetickovýchovné podněty. Obohacují tak vnímavost dítěte a jeho smyslové prohloubení. Od synkretů se dále vyvíjí vnímání tzv. komplexů. Jde o vjemy s větší vnímavou přesností, které vedou k smysluplné percepci a adekvátnosti poznání. V této fázi již dítě odráží skutečné souvislosti poznávaných předmětů a zároveň v jeho vnímání a poznávání vystupuje faktor představový a emoční, který většinou koresponduje s fantazijní zkratkou uměleckého obrazu. Ten je dítětem většinou chápán jako obraz, který není objektivní skutečností samou, tváří se ale, jako by jí byl a nabádá, aby do jisté míry tak byl přijímán. Můžeme uvést na příkladu zlého kouzelníka, který není obrazem zla, ale někdo naprosto skutečný, koho se dítě bojí. Strach zmizí, pokud zmizí i kouzelník a dítě se věnuje jiné, veselejší scéně pohádky. Tento proces se nazývá prezentismus. Prezentismus je způsob, jakým dítě

nazírá na svět, jak a jaké si vybírá informace. Prezentismus představuje jakousi subjektivní jistotu, kdy vnímaný obraz světa je doopravdy tak, protože to tak dítě vidí (Vágnerová, 2008). Přímochařost, nezprostředkovanost ve vnímání uměleckého znaku je podporován i konkretismem dětského poznání, který se vyznačuje tím, že dítě přijímá každý podnět jako předmětný, jedinečný. Pro dítě v předškolním věku je velmi obtížné sledovat obsáhlejší a dějově rozvinutější příběh a to i v pohádce. Dále dítě v tomto věku bezprostředně percipuje pohádkový text díky ožívání neživých věcí, v němž věci ožily a chovají se jako lidé (animismus). Podobné je to i s přijímáním vypravování, kde zvířata vystupují s lidskými vlastnostmi (personifikace). Setkávat se s nimi můžeme v bajkách, ale i některých pohádkách. Díky tomuto si dítě dokáže vztáhnout svět uměleckého obrazu ke světu lidí, ve kterém se již orientuje a tak se „neskutečný“ svět příběhů stává pro dítě „skutečným“ světem (Homolová, 2009).

Také Vágnerová (2008) se zmiňuje o pohádkách, které odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. Pohádkový děj je zjednodušený a respektuje určitá pravidla (dobro zvítězí nad zlem, zlo je potrestáno, skutečnost je prezentována jasně a srozumitelně, ...). Pohádky také podporují k vytyčení dětské identity a uspokojují tak potřebu dítěte ztotožnit se z hrdinou. Tím je míněna postava, která má obdobné potíže jako posluchač.



### 3 Vizuální gramotnost

Pojem vizuální se vztahuje k zrakovému vnímání. Na zrakovém vnímání, který ovlivňuje vizuální komunikaci, se rozbíhá zrakový vjem a ten se stává jakýmsi elementem zrakového vnímání a rozvíjení se reakcí na daný vjem (Beránková, 2009). „Pojem gramotnost představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými a matematickými informacemi“ (Doležalová, 2014). S vizuální gramotností se setkáváme již od narození, kdy lidská sítnice přijímá obrazy okolního světa (Beránková, 2009).

Foret (2008) uvádí příklad novin, které dříve obsahovali „textové“, verbální sdělení. Postupem času se utvářela ilustrovaná forma novin, která se stále více mění ve formu „plakátovou“. Obsahem je řada fotografií či jiných grafických a vizuálních prvků. Podobnou roli v dnešní době hraje také zajisté televize, která je prostředkem pro vizuální média.

Skolková (2004) uvádí historický vývoj vizuálně vnímatelných znaků podle Simlingera, který ho člení na tři etapy. Jako první uvádí etapu obrázkového písma, do druhé zahrnuje období od počátku hláskovaného písma po první projevy globalizace (ve dvacátém století) a poslední třetí etapu charakterizuje postupným zrodem globální vizuální komunikace. Tato poslední etapa přetrvává dodnes.

Je tak patrné, že v současné kultuře se hovoří o rostoucím vlivu vizuality a éře obrazu. Dominuje tak a nabývá na významu vizuální gramotnost (Foret, 2008), která se soustředí na porozumění všech obrazů – textů vnímaných především zrakem (kreslené, malované, fotografické, audiovizuální) – textů nesoucích vizuální informaci. Foret (2008) navíc uvádí, že otázka, zda a jak máme vizuální texty interpretovat, není tak triviální, jak by se mohlo zdát. Vizuální texty je třeba se naučit „číst“ a interpretovat. Protože zatímco u čtení textu postupujeme většinou synteticky (z písmen skládáme slova, ze slov věty a z nich potom konečný smysl), při „čtení“ / mentálním zpracováním obrazu se postupuje analyticky - tj. rozkládáme první holistický dojem/vjem na jednotlivé prvky. Vzhledem k tomu, že ve vizuálních textech fungují sofistikované kódy, je třeba se jejich „čtením“ učit, a k tomu nám může sloužit právě rozvoj vizuální gramotnosti, kterou Ausburn (1978, in Spousta, 2011, s. 87) definuje jako „soubor schopností a dovedností porozumět vizuálnímu materiálu, myslet a učit se v jeho termínech a používat ho při komunikaci

s okolím.“ Spousta (2011) navíc uvádí, že vizuální prostředky se stávají základní součástí komunikační kompetence současného člověka, učíme se nejen pomocí tradičních (psaných či mluvených) textů, ale rovněž prostřednictvím graficky bohatě vybavených učebnic, obrázkových technologií a vzdělávacích technologií.

## 4 Ilustrace

Ilustrace je výtvarný obrazový doprovod knihy. V publikacích určené pro děti a mládež hrají ilustrace mnohem podstatnější význam, než u knih určené pro dospělé. Nedospělí čtenář vnímá knižní dílo intenzivně z hlediska literárně-výtvarné celistvosti.

Nerozlučnou složkou literatury pro děti je **ilustrace**. U některých literárních žánrů a typů publikací jako je například leporelo či obrazová kniha, je dokonce ilustrace nadřazená literárnímu textu (Mocná, Peterka a kol., 2004). V tuto chvíli můžeme snadno sáhnout při výběru knihy po kýčovitě ilustraci. Je tedy vhodné dbát na výběr knihy dle typografického zpracování i ilustrace, která je samostatným uměleckým dílem, o kterém svědčí i kategorie literárních cen (výtvarná tvorba, výtvarný počin roku).

Kýč je umělecky bezcenné dílo, ovšem naoko líbivé. Charakteristiky kýče: působí na city, podbízí se, je líbivý.

Měli bychom se snažit vyhnout se nakladatelstvím, která vydávají tituly spojené zejména s televizní a filmovou produkcí, a které se zdají na první pohled líbivé, podbízivé, mají kýčovité ilustrace a pracují s psychologickými (například u zvířat to jsou nepřirozeně velké oči a proporčnost těla či nereálné a křiklavé barvy). Dítě se prostřednictvím knihy setkává s prvním uměleckým zážitkem a proto tím, co jim od malička předkládáme, formujeme jejich vkus (Reissner, 2015).

Ilustrace, z latiny *Ilus*, značí omyl, záměnu, stejně jako smyslové přeludy – situace, kdy reálné předměty a jevy považujeme za něco jiného. V českém kulturním i jazykovém podvědomí je terminologické vymezení ilustrace formulováno jako objasnění, vyobrazení v tištěných knihách. V oborových výtvarných výkladech se objevuje i terminus ilustrátor. Termín ilustrátor je odvozen od francouzštiny a latiny a je překládán jako osvěcovatel a vykladač (Reissner, 2015).

Zvláštnost postavení knihy pro děti a mládež jsou z hlediska estetického hodnocení dána psychosomatickými schopnostmi člověka a s tím také souvisí specifické literární, vizuální, etické a kontextové kódování díla. Dětská kniha významně utváří estetická kritéria hodnot nedospělého příjemce a to již od počátku novověku. Krásná dětská kniha je nástrojem velmi efektivní, humanizující, upevňující pozitivní estetické hodnoty (Reissner, 2015).

Reissner (2015) zachycuje počátky ilustrace zaměřené primárně pro děti až v raném novověku. Ovšem estetické pojetí knihy nastoupilo až mnohem později. Kritéria typografické kvality, grafické koncepce knižní publikace a vlastního výtvarného doprovodu splňují však až knihy na počátku dvacátého století. K zavedení ilustrace k textu došlo na základě snahy zpříjemnit dítěti četbu a podnítit jeho obrazotvornost. Ilustrace se v knihách začaly více objevovat v období 20. století. Prvním velikánem české ilustrace na přelomu dvacátého století byl vynikající malíř a kreslíř Mikoláš Aleš (1852 – 1913). Na konci padesátých let dvacátého století se následující léta stala významnou, přínosnou dobou pro dětskou knižní ilustraci. Nastal rozmach jak ilustrační tak i typografické tvorby, který se v takovém rozsahu již nikdy nezopakoval. V knihách pro nejmenší čtenáře se prosadil princip ilustrační výrazové a obsahové úměrnosti.

#### **4.1 Didaktické funkce ilustrace**

Mikk (1995) řadí mezi základní didaktické funkce ilustrace motivace k učení, předávání informace, rozvíjení porozumění obsahu, usnadnění zapamatování učebního materiálu, podpora myšlení a budování postojů k životu.

*Motivační funkce* ilustrace je specifická v barevnosti (jasné barvy vyvolávají pozitivní emoce) ilustrací, fotografií i v jejich obsahu. V současnosti je velmi podstatným kritériem při výběru učebnic, protože učitelé zdůrazňují bohatost ilustrací v učebnicích. Mikk (2000) se také zmiňuje, že figurativní náměty jsou pro děti tematicky zajímavější, než témata týkající se krajiny či předmětu.

Vliv ilustrace na *porozumění obsahu* uvádí Mikk, který se zabýval ilustrací v učebnicích, jako další důležitou funkci. Charakteristické pro tuto funkci je nutnost komunikace textové a obrazové stránky. Bez této interakce by text vyplňoval pouze prázdný prostor stránky. Ilustrace tedy slouží k systematizaci materiálu, porovnávání představ či názorů. Dále slouží k aktualizaci předešlých znalostí a interpretaci neznámých i abstraktních pojmů (Mikk 1995). K porozumění obsahu slouží jako podpora i další grafické prostředky, jako například grafy, diagramy, schémata apod.

Ilustrace také usnadňuje zapamatování si obsahu. Tato funkce je reprezentována duálním kódováním. Informace je prezentována dvěma způsoby a to textem a obrazem. Obsah je

tak lépe zapamatovatelný. Vysvětlením ilustrace, používání nadpisů a jiných krátkých legend k obrázkům, odkaz na ilustrace v textu atd. také efektivně podporuje zapamatování (Mikk 1995).

Slovním komentářem k ilustracím či odkazům na ilustrace v textu se zabývali Mikk (1995) a Woodward (1993) ve výzkumu. Autoři se ve výzkumu zabývali didaktickou funkcí ilustrace v učebnicích. Oba autoři se shodují v tom, že odkazy na ilustrace v textu a komentáře k ilustracím, tabulkám, schémátům jsou potřebné, protože zefektivňují vyučovací proces.

Americká skupina odborníků na základě šetření a dalších poznatků vytvořila nejvýstižnější taxonomii, která rozlišuje čtyři funkce ilustrace v učebnicích ohledně jejich zasazení do textu. A to funkce dekorativní, organizační, reprezentativní a interpretační, transformativní (Levin – Anglin – Carney, 1987).

## **4.2 Klub ilustrátorů**

Klub ilustrátorů byl založen roku 1990. Do roku 2004 byl znám pod jménem Klub ilustrátorů dětské knihy. Zaměřuje se na dětskou literaturu a členové tohoto klubu jsou špičkoví ilustrátoři kvalitních publikací s originálními ilustracemi nebo získali za svou práci některé z významných zahraničních a domácích ocenění. Řadí se sem například tato ocenění: Zlatá plaketa, BIB, Premio gra co Bologna, Magischer Stift Muenchen, nominace na cenu Astrid Lindgren Memorial Award, Velká cena za animovanou tvorbu Varna Bulgaria, Zlatá stuha, Nejkrásnější kniha roku, Ceny filmových festivalů v Třeboni a ve Zlíně, Cena Národní galerie apod. Členové spolupracují s Českou sekcí IBBY (mezinárodní sdružení pro dětskou knihu). Tato spolupráce vznikla roku 2006. Dále členové klubu zasedají jako porotci v dětských výtvarných soutěžích. Také pořádají besedy ve školkách, školách či knihovnách a každý rok se podílí na organizaci ocenění Zlaté stuhy, zajišťují porotu pro výtvarnou část. Od roku 2015 je Klub ilustrátorů členem European Illustrators Forum. O přijetí nového ilustrátora do Klubu ilustrátorů rozhoduje velké setkání Klubu Ilustrátorů. Do klubu se nový člen může dostat na základě předložení kvalitní knižní publikace se svými ilustracemi či získaného významného ocenění za svoje dílo. Další variantou je doporučení svého pedagoga. Klub ilustrátorů se schází nejméně dvakrát do roka.

### 4.3 Ocenění knih Zlatou stuhou

Cena Zlatá stuha je každoročně udělována tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež vydané v českém jazyce. Zlatá stuha je garantem kvalitních dětských knížek, jelikož knihy procházejí pečlivým výběrem odborných porot. Skrze doprovodné programy (putovní výstava ilustrací, besedy, autorská čtení, výtvarné dílny) podporuje růst čtenářské gramotnosti, rozvoje vztahu ke knihám atp. Vyhlášovatelem ceny Zlaté stuhy je Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež, a spolupořadatelé Klub ilustrátorů dětské knihy, Obec překladatelů, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského a Památník národního písemnictví.

V roce 2019 byl zahájen již 27. ročník udílení cen Zlaté stuhy. Díla mohou přihlásit nakladatelé, autoři, překladatelé, odborní pracovníci, dokonce i osoby z řad veřejnosti. Přihlášky jsou dostupné na webových stránkách <http://www.zlatastuha.cz/cs/prakticke-info> a zasílají se v tento rok vyplněné v tištěné podobě na uvedenou adresu nejpozději do 11. ledna. Slavnostní udílení cen Zlaté stuhy se koná 29. 4. 2019. Oceňovány jsou vždy knihy vydané v předešlém roce, tj. v roce 2019 jsou uděleny ceny Zlaté stuhy knihám vydaným v roce 2018.

V následující tabulce jsou vypsána ocenění knih zlaté stuhy v kategorii výtvarné tvorby za posledních 5 let tj. od roku 2013 do roku 2018. Ocenění za rok 2019 nyní probíhá. Vzhledem k tomu, že se má diplomová práce zabývat předškolním věkem, zaměřila jsem se pouze na ocenění knih pro mladší děti zhruba ve věku 0 – 8 let (Toto je ovšem pouze má domněnka, jelikož se věkové rozmezí jednotlivých kategorií nikde neuvádí, vyjít lze z katalogu „Nejlepší knihy dětem“, který sestavuje komise pro dětskou knihu SČKN a Česká sekce IBBY).

ROK 2018			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ
Dům číslo 226	Jana Šrámková	Andrea Tachezy	Běžíliška
Bratři v poli	Jana Šrámková	Markéta Prachatická	Běžíliška

Každý bulí nad cibulí	Ester Stará	Milan Starý	Paseka
Robinson	Petr Sís	Petr Sís	Labyrint
ROK 2017			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ
Alfabeto	Patrik Antczak	Patrik Antczak	Lustr
Jezevec Chrujda našel velkou lásečku	Petr Stančík	Lucie Dvořáková	Meander
O čem sní	Petr Borkovec	Andrea Tachezy	Běžiliška
12 ukolébavek	BAOkolektiv	BAOkolektiv	Baobab
ROK 2016			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ
Kuba Tuba Tatubahn	Jana Šrámková	Filip Pošivač	Běžiliška
Stříbrné dobrodružství	Eduard Petiška	Lucie Dvořáková	Knihní klub
Rekomando	Robin Král	Nikola Logosová	Běžiliška
Zuza v zahradách	Jana Šrámková	Andrea Tachezy	Labyrint
ROK 2015			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ

Bořivoj a Blecha Fló	Ivan Binar	Andrea Tachezy	Albatros
Jezevec Chrujda točí film	Petr Stančík	Lucie Dvořáková	Meander
Mistr sportu skáče z dortu	Jan Nejedlý	Jaromír Plachý	Meander
Rybička	Tereza Horváthová	Eva Volfová	Baobab
ROK 2014			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ
Ferdinande!	Robin Král	Andrea Tachezy	Běžiliška
Meluzína Severýna	Helena Lehečková	Lucie Dvořáková	Euromedia Group – knižní klub
Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky	Radek Malý	Alžběta Skálová	Triton
Všichni sloni v orchestru	Miloš Macourek	Adolf Born	Albatros Media
ROK 2013			
Knihy pro mladší děti			
NÁZEV	AUTOR	ILUSTRÁTOR	NAKLADATELSTVÍ
Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem	Ester Stará	Martina Matlovičová	Nakladatelství 65. pole
Natálčin Andulák	Ivona Březinová	Lucie Dvořáková	Meander



Jak žijí oblásky	Michal Černík	Lucie Dvořáková	Portál
Tarbíci a Marabu	Martina Komárková	Bára Dlouhá	Edice České televize

Za posledních 5 let se nejvíce opakují tato nakladatelství:

### **Běžiliška**

Je mladé nakladatelství, které se věnuje originálním a autorským knihám pro děti. Klade důraz na kvalitní textové, výtvarné i řemeslné zpracování. Nejvíce se však zabývá lepením – klasickým, lepeným na silném kartonu, vázaným v plátně a bez lamina. Tato provedená vazba je čistou ruční prací. Cílem nakladatelství je vydávat knihy zejména pro nejmenší spektrum čtenářů. Produkce Běžilišky je založena na spolupráci redakce a autorů. Knihy tak vznikají jako společné dílo autora textu, ilustrací i sazby a na tomto základě vychází taková kniha, na které se všichni autoři shodují. Kromě důrazu na kvalitní provedení nakladatelství dává prostor pro originální autorské projekty (Reissner, 2016), proto také získalo za své knihy již mnoho ocenění.

### **Meander**

Počátky tohoto nakladatelství sahají až do roku 1995. Zakladatelkou je Ivana Pecháčková. V té době napsala dvě knížky, které neměl kdo vydat, a tak se rozhodla, že je vydá sama. Později k jejím knížkám přibýly i knihy jejích známých a přátel. Tak vzniklo toto nakladatelství. Vzhledem k počtu vydaných titulů je Meander malý nakladatelský podnik. Ovšem jeho knížky získávají každoročně nejrůznější ocenění za literární kvalitu textů i za výtvarnou a grafickou podobu knih. Získaná ocenění: Zlatá stuha IBBY, zápis na mezinárodní Honour Listy IBBY, Magnesia Litera, Nejkrásnější kniha ČR, ocenění knižních festivalů. Nakladatelství se věnuje umělecké tvorbě pro děti a mládež, nejvíce však původní tvorbě a autorské poezii. Klade důraz na vydávání takových knih, z kterých bude dětem a mladistvým jasné, proč se vlastně říká „krásná literatura“. S nakladatelstvím spolupracují uznávaní autoři, jako jsou například Viola Fischerová, Jiří Stránský, Ludvík Vaculík, Daniela Fischerová a zároveň začínající literáti, kam bychom mohli zařadit třeba Petra Nikla, který získal ocenění Kniha roku v soutěži Magnesia Litera.

Ocenění v kategorii výtvarné tvorby se objevují za posledních 5 let nejvíce tyto ilustrátoři:

### **Andrea Tachezy**

Výtvarnice, grafička a ilustrátorka narozena roku 1966. Vystudovala ateliér výtvarných technik a ateliér filmové a televizní grafiky na VŠUP v Praze. Na katedře výtvarné tvorby Univerzity Hradci Králové působila jako odborná asistentka. Nejvíce se věnuje knižní ilustraci pro děti, volné tvorbě. Tachezy také vystavovala na mnoha zahraničních a domácích výstavách. Ocenění Zlatou stuhu získala za prostorové leporelo *Ferdinande!* (Běžiliška, 2014), za knihy *Bořivoj a blecha Fló* (Albatros, 2015) *Zuza v zahradách* (Labyrint, 2016), *O čem sní* (Běžiliška, 2017) a *Dům číslo 226* (Běžiliška, 2018).

### **Lucie Dvořáková**

Lucie Dvořáková se narodila roku 1959 a zabývá se knižní a časopiseckou ilustrací, animovaným filmem a výtvarným řešením televizních pořadů pro děti. Působí jako výtvarnice a stojí i za oblíbeným pořadem pro děti *Kouzelná školka*. Získala nejedno ocenění za ilustrační tvorbu: Zlatou stuhu získala za ilustrace v knihách *Jak žijí oblézky* (Portál, 2013), *Natálčín Andulák* (Meander, 2013), *Meluzína Severýna* (Euromedia-group – knižní klub, 2014), *Jezevec Chrujda točí film* (Meander, 2015), *Stříbrné dobrodružství* (knižní klub, 2016), *Jezevec Chrujda našel velkou lásečku* (Meander, 2017). Také v roce 2013 bylo Lucii Dvořákové uděleno Čestné uznání v rámci prestižního festivalu Namibook Festival v Jižní Koreji.

## 5 Metody práce s knihou v mateřské škole

Vývoj v předškolním období dítěte tj. mezi 3 až 6 rokem věku dítěte, je spojen s dominantním působením představivosti ve vnímání. Dítě dokáže pracovat s tím, co nikdy nevidělo. Proto je vhodná četba o dětech či věcech s adekvátními dětskými vlastnostmi. Literatura pro předškolní věk by měla uspokojovat potřebu opovědí na otázky jak a proč. Můžeme sem zahrnout příběhy týkajících se překonávání překážek, přírodních jevů, apod. Knihy tak pro dítě vyznívají jako příklad (Homolová, 2009).

### 5.1 Metoda RWCT

Jedná se o program Čtením a psaním ke kritickému myšlení neboli Reading and Writing for Critical Thinking. Tento vzdělávací program je určen pro učitelé působících na všech stupních vzdělávání. Program se do ČR dostal z USA (autorem je Konsorcium pro demokratické vzdělávání v roce 1997) a byl u nás poprvé realizován ve školním roce 1997/1998.

Program RWCT má za cíl naučit děti samostatně kriticky myslet tj. myslet tak, aby byly schopny posuzovat nové informace a dále je kriticky zkoumat z různých pohledů a na tomto základě zaujmout postoj. Jde tedy o interaktivní a aktivní poznávací proces (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007). Tento program zajišťuje v české republice občanské sdružení Kritické myšlení, které pořádá kurzy, ke kterým vydalo několik příruček pro učitele. Zprostředkovává jim tak techniky, strategie i konkrétní metody, které lze využít ve výuce. Základem tohoto programu je tzv. třífázový cyklus učení E-U-R. Hausenblas a Košťálová (2006) definují tyto tři fáze takto:

#### Fáze modelu E-U-R

1. **Evokace** – jedná se o fázi vybavování, kdy na počátku učení student začíná nejdříve uvědoměním a slovním vyjádřením toho, co sám ví, či co si myslí, že ví něco o předloženém tématu a dále zformuluje otázky, na které později bude hledat odpovědi. Vychází to z konstruktivismu, kdy zjišťujeme prekoncepty, s nimiž do „výuky“ žáci přichází, oni sami si uvědomují, co už o tématu vědí.
2. **Uvědomění si významu informací** – žáci porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co jim sděluje nový zdroj. Pracují aktivně a samostatně

pomocí metody aktivního učení a následně ve své mysli tak upravují dosavadní poznávací strukturu daného tématu. Této fázi mají možnost zažít úspěchu z vlastních objevů, což přispívá k budoucí chuti poznávat a učit se.

3. **Reflexe** je třetí fází modelu, kdy se žák ohlíží za procesem učení, kterým nyní prošel. Formuluje si svůj nový obraz o daném tématu (jaké nové informace získal, které informace si potvrdil a které opravil, co by se případně chtěl dozvědět více o tématu), může tak dojít k tzv. konceptuální změně – kdy jedinec zavrhně svůj prekoncept a vybuduje si nový, lepší koncept, který je v souladu s nabytými zkušenostmi.

Metody využívané v programu jsou např.: volné psaní, párová diskuse, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, řízené čtení s předvídáním, diskusní pavučina, brainstorming, myšlenkové mapy, podvojný deník, poslední slovo patří mně, grafická schémata různých typů, I.N.S.E.R.T., kostka a pětílístek atp. (Kritické myšlení, 2001). Níže se budu zabývat pouze některými vybranými metodami, avšak jsou popisovány tak, jak jsou uvedeny v příručkách určené pro práci učitele s žáky na základních a středních školách. Ovšem s těmito metodami se dá pracovat i s ilustracemi s dětmi v mateřských školách. Toto popisují v kapitolách níže.

## **5.2 Práce s knihou a její ilustrací**

### **Práce s klíčovými obrázky**

Tato metoda kritického myšlení je popisována jako práce s klíčovými slovy, avšak já jsem tuto metodu přizpůsobila dětem předškolního věku. Děti pracují s několika klíčovými obrázky převzatými z ilustrací dětské knihy. Během předčítání příběhu využívají děti svých zkušeností a čtený text propojují s pojmy na ilustracích (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007b). V praktické části jsem tuto metodu využila při pohádce *O čertovi*, kdy v dětské knize bylo příliš mnoho ilustrací pro aktivitu. Vybrala jsem tedy ty nejvíce podstatné ilustrace.

### **Práce s ustálenými prvky**

Pojem ustálenost můžeme vysvětlit jako očekávané opakování. Tyto prvky potvrzují čtenářovi jeho čtenářskou zkušenost, což mu pomáhá orientovat se a udržovat souvislost při četbě. Mohou se vyskytovat ve všech typech textů. Pod ustálené prvky řadí Šafránková

(2015) čtyři linie: význam slov, slovní spojení, uspořádání textu a jeho stavební prvky a na závěr podavatel a vizuální prvky. Prvky se vyskytují i v dětských knihách, kdy se autor snaží dětem ukázat princip uspořádání. Pro děti je tak po odhalení ustáleného prvku příběh více srozumitelnější (Šafránková, 2015). Tuto práci ustálenými prvky využívám v mé praktické části, kdy děti řadí chronologicky ilustrace a odhalují v nich ustálené prvky, viz více příprava „*Nový domek pro myšku*“.

### **Čtení s předvídáním**

Na základě předčteného krátkého úseku textu žáci předvídají na základě svých zkušeností, nápadů a vodítek v textu, co by mohlo následovat a co se v příběhu bude odehrávat dál. Učitelka následně předčte další úsek a žáci tak porovnávají předčítaný text se svým odhadem. Tento proces se opakuje znovu a znovu až do skončení příběhu. Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kolektiv (2012, s. 16) uvádí: „Prostřednictvím této metody se žáci učí odlišovat v textu podstatné od nepodstatného, hledat v textu náznaky, z nichž lze předvídat jeho pokračování, hledat v textu důkazy pro svá tvrzení a formulovat své myšlenky.“

### **Zpřeházené věty**

V této metodě je text rozdělen na několik částí na jednotlivých lístečcích. Žáci mají text seřadit ve správném pořadí. Aktivita vhodná, jak pro jednotlivce, tak skupinovou práci. Učí se tak text řadit podle určitých vodítek v textu a učí se tak soustředit na podstatné věci a pracovat s chybou ((Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007b). V mateřské škole využíváme místo textu ilustrace příběhu, které jsou zpřeházené a úkolem dítěte je ilustrace správně chronologicky seřadit.

Dalšími metodami práce s knihou a její ilustrací je usuzování a vizualizace, které podrobněji rozepisují v šesté kapitole.

## **5.3 Funkce literatury pro děti**

Mocná, Peterka a kol. (2004) definují literaturu pro děti a mládež, jako literaturu adresovanou přímo dětem a mládeži. Tematická a významová vrstva literatury je ve větší míře transparentní, emotivní, názorná a také směřuje k pozitivním hodnotám. Její nedílnou součástí je ilustrace, která může být u některých žánrů a knižních publikací rovnocenná

nebo i nadřazená literárnímu textu. Mezi základní funkce literatury pro děti zmiňují estetickou, didaktickou, poznávací a imaginativní funkci.

**Estetická funkce** charakterizuje texty, které jsou určeny pro zážitek z obsahu a formy. Tímto se odlišují od ostatních jazykových projevů. Povahu funkce především vystihuje paradox **účelná bezúčelovost**. Pojmem bezúčelovost Peterka (2007) míní skutečnost, že estetická funkce vyvazuje text či sdělení z bezprostředních úkolů životní praxe a přívlastek účelná popisuje tak, že priorita estetické funkce sdělení neruší, ale dělá je víceznačným a působivým. Tato funkce dává slovu prostor, literaturu osvobozuje od tlaku vnějších povinností a zároveň otevírá univerzu (Peterka, 2007).

Peterka (2007, s. 71) uvádí, že „estetickou funkci zakládají tři typické prostředky, které se mohou navzájem posilovat: zvláštní způsob záznamu, aktualizace jazyka (zvukové kvality, metafor) a příběh (fikčního nebo i dokumentárního typu).“ Příkladem využití estetické funkce jsou například: zvláštní grafická úprava textu, zvukové ozvláštňování prostřednictvím verše, obrazné pojmenování jevu, zvýraznění kompozičních figur (opakování, gradace), fikční a dokumentární (cestopis, reportáž, ...) vyprávění (Peterka, 2007).

Estetická funkce nemá pouze jednu podobu. Plní funkci magickou (kouzla), rituální (modlitby, mýty), poetickou (orientace na jazyk a tvar), imaginativní (představivost), expresivní (sebevyjádření tvůrce), stimulační (vnitřní probuzení), zábavnou, relaxační, rekreační (pobavení čtenáře) a terapeutickou (uvolnění podvědomí a negativních emocí), (Peterka, 2007).

**Formativní funkce** neboli didaktická funkce vštěpuje normy, které umožňují rozlišovat dobré od zlého. Snaží se usměrňovat jednání i přesvědčení čtenáře. Tato funkce bývá někdy označována i jako funkce hodnotící, etická, mravoučná či přesvědčovací. Formativní funkce je především specificky zaměřená na mnohé klasické žánry, jako jsou například: Hymny oslavující boha, legendy, život světců, eposy hrdinské činy atp. „Formativní funkce se nejnapadněji projevuje trojím způsobem: Poučným příběhem (morální problémy a důsledky lidského rozhodnutí), zosobněním dobra a zla v postavách a hodnotícím názorem (autora, vypravěče, lyrického subjektu), (Peterka, 2007).

**Poznávací funkce** je označována v nové terminologii jako kognitivní funkce. Je dána množstvím faktických informací, myšlenkovým potencionálem a kritickým odstupem. Uplatňuje se ve všech žánrech faktografické literatury, eseje, sci-fi i ve filozofickém románu a reflexivní poezii. Pro tuto funkci je typické zejména tendence k zobecnění, argumentaci, polemičnosti nebo fikci (Peterka, 2007).

## 5.4 Základní literární žánry literatury pro mateřské školy

Než začneme s výběrem vhodné četby, měli bychom se zamyslet nejdříve nad její obsahovou stránkou. Děti nejvíce přitahují pohádky, kde se vyskytují mluvící zvířata, zázračné děje, napínavé příběhy (Jak to vlastně dopadne?) a v neposlední řadě veršování či prozpěvování. Následně si uvedeme několik žánrů a jejich ukázek (Lepilová, 2014).

**Říkadlo** je považováno za dominantu slovesnosti pro předškolní věk. Dítě rytmitizuje své slovní projevy. Rytmus tak hraje významnou roli při rozvíjení vyjadřovacích schopností (Lepilová, 2014). Říkadla většinou doprovázíme současně s rytmickým pohybem. Využíváme tak vlastnosti říkadel – rytmu. Ten zde působí jako jednoduchý mimojazykový vyjadřovací prostředek, který také plní velmi důležitou roli v rozvoji dětské řeči (Homolová, 2009).

K říkadlům bychom mohli zařadit například: *Běží liška, Myšičko myš, Žába skáče po blátě, Běžel zajíc*. Tyto říkanky jsou vhodné pro nejmenší děti. Dalším oblíbeným žánrem u dětí jsou pohádky. K nejznámějším dětským pohádkám můžeme řadit: *O veliké řepě. O neposlušných kůzlátkách. O kohoutkovi a slepičce. O popelušce. O perníkové chaloupce. O lišce a vlku. O koblížkovi. O zvířátkách a loupežnících*. Pro nejmenší děti jsou také vhodné verše a **ukolébavky**: *Panenko, spi. Spi, děťátko, spi. Černé oči jděte spát* atp. (Lepilová, 2014).

Dalším oblíbeným žánrem u dětí jsou **písničky**, které můžeme doprovázet pohybem. Pro děti v předškolním věku jsou vhodné lidové písničky v různě obtížné úrovni. Vždy vybíráme obtížnost písničky dle věku dítěte. Pro předškolní děti jsou vhodné například tyto: *Malička su. Pec nám spadla. Travička zelená. Komáři se ženili. Já jsem muzikant. Halí, belí. Pod naším okýnkem*. Dále sem můžeme zařadit i koledy: *Dej bůh štěstí. Štěstí zdraví. Pásli ovce valaši. Jak si krásné neviňátko* apod. (Lepilová, 2014).

Na utváření literárního vědomí dítěte se podílí nejen rodiče, ale i mateřská škola. Dítě v předškolním období není schopno si podněty slovesnosti vybírat samo. V tento okamžik nastupuje významná role prostředníka tzv. komunikační mezičlánek. V mateřské škole je takto označována učitelka či pedagog, který vstupuje s dítětem do přímého kontaktu a reprodukuje psaný text, který si dítě samo ještě neumí přečíst. Pedagog je nyní aktivním subjektem celého procesu, který sám působí na dítě aktivizačně stimulačně a zesiluje jeho rodičí se zájmovou motivaci o literaturu (Homolová, 2009).

Homolová (2009) uvádí pro žánrovou skladbu předčtenářského a raně čtenářského období pohádkovou tvorbu autorskou, jednoduché příběhy z dětského života, autorskou poezii říkadlovou a literární adaptaci lidových pohádek. O základních literárních žánrech se zmiňuje také Lepilová (2014) i další autoři jako je například Gebhartová (1987) v díle *Literatura pro děti*, Stehlíková (1984) v *Knize Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*, nebo Havlíková (1987). Tito autoři se víceméně shodli na typech literárních žánrů. Všichni uvádí vždy konkrétní příklady ke každému žánru.

**Příběhy se zvířecím hrdinou** jsou pro předškolní dítě nejvhodnější. Jedná se o příběhy, ve kterých jsou jednajícími hrdiny zvířata, kteří se chovají jako lidé. Podobně tomu je i ve zvířecím eposu či bajce, kde zvířata přejímají také lidské vlastnosti. Zvířata mají většinou ustálený charakter (liška je chytrá a lstivá, pes je dobrý a věrný, vlk zase hloupý a zlý atd.). Děj příběhu je mravoučný (Gebhartová, 1987). Homolová (2009, s. 25) uvádí „Dítě je schopno promítnout do zvířecích literárních postav svá přání a problémy. Jsou mu totiž stejně blízké, jako lidé, dochází k syntéze – zvířata „jsou“ lidmi. Antropomorfizované pohádky tak odpovídají dětskému synkretu (vztahovat vnější svět ke své osobě), imitaci (oblibě napodobovat činnosti lidí a okolního světa), personifikaci (kdy se okolní svět stává součástí vlastního světa), fantazijní konkrétnosti (fantazie malých dětí má svůj zdroj v každodennosti, v smyslových zážitcích a v prožitých událostech se známými osobami).“

**Bajky** označují „krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 32). Hrdiny bajky jsou zvířata, která přejímají typické lidské vlastnosti. Více se zmiňují v příbězích se zvířecím hrdinou.



**Autorská poezie** se vyvíjela v těsné souvislosti na princip poezie lidové. Prolínají se zde náměty elementárních zážitků, emocí, uplatnění obraznosti, mnohovýznamovost slov i jejich asociativní náznak apod. (Homolová, 2009).

**Pohádky a pohádkové vyprávění** nejlépe reprezentují oblast prozaických textů. Klade se důraz na umělecký prostředek, kam můžeme řadit personifikaci a antropomorfizaci. Můžeme sem řadit dětské a novelistické pohádky. Pohádky jsou pro dítě stejně důležité jako hra. Svou časovou neurčitostí, oživováním věcí, zlidšťováním zvířat jsou blízké dětské mentalitě. Smysl pro spravedlnost hraje v pohádkách roli vítězství dobra nad zlem. Pohádky jsou vhodným způsobem vyvolávající různé emoce, pocity (strach, láska, odpor...). Její významnou funkcí je otevřenost, která souvisí s dětským a všeobecným synkretismem člověka žijící v komunikaci (Lepilová, 2014).

**Příběhová próza pro nejmenší** vychází zejména z bezprostředních životních zkušeností dítěte. Můžeme sem zařadit pohádky či příběhy např. od Eduarda Petišky *Anička a básnička* (Homolová, 2009).

**Próza s dětským hrdinou** je ze života dětí, kdy autor píše většinou o svých zážitcích z dětství, nebo dětských zážitcích někoho jiného. Zachycuje ukázkové situace, ve kterých se čtenář může ocitnout a nabízí mu řešení. Má seznámit malé čtenáře s celou řadou sociálních rolí a vazeb mezi nimi. Řadí se sem i příběhy dobrodružné, kde se čtenář ztotožňuje s hlavním hrdinou a má touhu prožít také nějaké dobrodružství (Havlíková, 1987), například tituly jako *Kosprda a Telecí* nebo *Flandil ve školce*.

**Okruh umělecko-naučné slovesnosti pro nejmenší** má nezastupitelnou funkci pro vývoj vztahu dítěte a světa, kdy jej prostřednictvím knih objevuje. (Homolová, 2009)

## 5.5 Základní typy knih pro mateřské školy

Gebhartová (1987) uvádí, že literaturu pro děti lze členit i na základě druhů knih. Tato kapitola se zaměřuje na typologii knih, která si všímá knižní publikace, podílu textu a obrázků, proměn grafické úpravy, formátu knihy apod.

**Obrazový typ** je prvním typem knihy, kdy slovo stojí v pozadí díla. Obraz zde figuruje bez textu. Na první pohled tato kniha působí jako plně výtvarnou záležitostí, avšak

nesmíme opomínat literární námět, podrobný scénář a kompozici díla. Tento typ knihy je podkladem pro vyprávění, prohlížení. Můžeme sem zařadit klasické leporelo, sady jednotlivých listů v přebalu, karty, kostky, panoramatické knížky apod.

**Hravě didaktický typ** představují knížky podněcujícího charakteru. Řadíme sem omalovánky, domalovánky, vystřihovánky, skládačky, publikace s didaktickými hrami a úkoly. Text je zde přítomen čistě jako instruktivní.

Třetí typ tvoří **obrazová kniha**. Nazýváme ji proto, že v ní dominuje obraz, jako prostorová a emocionální výtvarná složka. V této knize je obraz a slovo v symbióze. Tato kniha může mít netradiční formát, úpravu. Můžeme sem řadit rozkládací, či stránkové leporelo.

Dalším typem knižních publikací pro nejmenší jsou **ilustrované knihy** (obrázkové knížky). V ní ilustrace ilustruje doslova literární příběh. Zpravidla převažuje text. Můžeme zde uvést například pohádky, básně či povídky.

K pátému typu Gebhartová (1987) řadí **sdužené tituly**. Ilustrace s textem figurují v publikacích, jako jsou notové přílohy, metodické pokyny apod.

**Leporelo a knížka-hračka** je prvotním setkáním dítěte s knihou v předškolním období. Materiál je však přizpůsoben ke stupni motorického a mentálního vývoje dítěte. Leporela a knížky podněcují děti k samostatnému a postupem času přesnějšimu pozorování, uvažování, otázkám i řešení. Rozvíjejí u dítěte duševní činnosti, přinášejí radost a uspokojení dítěte z vlastního poznávání. Dítě se prostřednictvím obrázkové knížky mnohem účinněji a rychleji seznamuje se světem ve srovnání s přímou zkušeností. Písmem leporel je obrázek.

## **6 Porozumění textu a čtenářské strategie**

Literatura je komunikativní prostředek pro přenos kognitivních a emotivních obsahů. Má funkci informativní a reflexivní. Obě se vzájemně doplňují. V této kapitole se zaměřuji na porozumění textu a čtenářské strategie.

### **Porozumění textu**

Čáp a Mareš (2001, s. 480) charakterizují porozumění jako „proces, při němž jedinec mentálně konstruuje význam a smysl toho, co o tom ví a co vnímá. U textu lze rozlišit úroveň slov, úroveň vět a úroveň celého textu.“ „postižení vztahu, souvislostí, smyslu, podstaty problému. Rozumět řeči znamená tedy chápat podstatu sdělení, informace, vztahy a souvislosti, které vyjadřuje, souvisí tak s rozumovým vývojem (Váchová, 2015, s. 77).“

Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) vystihují porozumění jako chápání obsahu řeči a vyzdvihují důležitost gramatiky, oproti Váchové, která nahlíží na porozumění více do hloubky a jsou pro ni důležité různé vztahy a souvislosti. Všichni autoři se tedy shodují na určitém mentálním procesu, kdy jedinec pochopí sdělovaný obsah.

Souhlasím spíše s definicí Váchové. Děti musí zprvu chápat vztahy, souvislosti a podstatu sdělení, aby mohly plynule navázat v pokračování příběhu, či příběh dokončit. S pojmem porozumění úzce souvisí porozumění čtenému textu, kdy učitelka v mateřské škole, či rodič doma dítěti předčítá. Cílem je, aby dítě čtenému textu porozumělo.

K porozumění vedou techniky, které ze čtení umožní aktivní činnosti. Lechta a kol. (2005) sem řadí tyto: tvorba předpokladů a hypotéz, vyvozování závěrů vytvořených v průběhu čtení, předvídání. Právě tyto techniky se nazývají čtenářské strategie, které následně popisuji.

Pozn.: Děti se je snaží využívat v mé praktické části diplomové práce.

### **Čtenářské strategie**

Jedná se o vědomé, záměrné a cílevědomé postupy, které využívá správný čtenář k porozumění textu. Jde o vědomou kognitivní činnost, která souvisí s metakognicí žáka. Tyto postupy jsou strategiemi nazývány tehdy, kdy je žák volí v době, když se v textu

neorientuje a pokouší se porozumět danému textu, který pro něho není snadný (Rybářová, 2017).

Rybářová (2017) vytyčuje čtenářské strategie, které jsou nejvíce vhodné práci s dětmi v mateřské škole. Vysvětluje, že u těchto strategií není nutná opora ve slovech textu. Strategie mohou být rozvíjeny na základě názornosti a využití smyslů. Což pro toto období je nejvíce vhodné.

### **Hledání souvislostí (propojování)**

Jedná se o první čtenářskou strategii, při které jde o aktivaci představivosti dětí a významových schémat, která již mají vytvořena. Při této strategii je důležité, aby si dítě uvědomilo to, co už zná, co zažilo a připravit se na nové informace, které ho v dosavadních zkušenostech obohatí. Pokud toto děti naučíme, snáze se pak orientují v novém textu, aktivuje se jejich pozornost a stoupne tak u nich větší zájem o knihu. Tato strategie se dá využít jak ve fázi evokace, kdy prostřednictvím otázek děti vybízíme k hledání souvislostí, tak k využití tzv. startérů. Jedná se o počátky vět, které mají dítě stimulovat k jejich dokončení (Rybářová, 2017).

### **Vizualizace**

„Jedná se o čtenářskou strategii, při které vytváříme v mysli představy“ (Šafránková, 2009, s. 28). Rybářová (2017, s. 22) popisuje vizualizaci takto: „Čím více detailů si dokážeme při četbě vybavit, tím je náš vlastní prožitek z četby silnější. Každé dítě je jiné a má jinak rozvinuté percepční či grafomotorické dovednosti, o které se chceme při vizualizaci opírat. Proto je dobré nezaměřovat se pouze na jeden smyslový vjem, ale připravovat vzdělávací nabídku dostatečně pestrou a cílenou na různé smysly.“ Na základě umožnění dítěti okamžitého smyslového prožitku pomocí konkrétního smyslu, si může dítě vytvořit mentální obraz, který ilustruje předčítaný text. Pro dítě předškolního věku je velmi obtížné popsat svou představu. Svůj prožitek může vyjádřit výtvarně, zvukově či pohybově (Rybářová, 2017, s. 23).

### **Usuzování a předvídání**

Mezi usuzováním a předvídáním existuje velmi úzká hranice. Předvídání začíná tehdy, kdy dítě sahá po knize. Z titulní stránky, nebo ilustrací usuzuje, o čem by kniha mohla být. Na

základě této dovednosti se dítě dále rozhoduje, zda knize bude věnovat pozornost, či nikoli. Pro předvídání je nejlepší využití takové pohádky, kde se opakuje stejný dějový fragment s přidáním jedné nové informace, (toto využití můžeme nalézt v pohádkách *O koblížkovi*, *O kohoutkovi a slepičce*, *O veliké řepě* apod.), nebo využít pohádky s výskytem ustáleného prvku (jedná se zejména o pohádky s výskytem pravidla tři – tři hádanky, tři úkoly...). Práce s ustálenými prvky je vhodná i pro děti tříleté, které takto začínají s předvídáním a následně mohou přecházet k předvídání složitějšímu, kde už se ustálená struktura neobjevuje. Předpovědi by měly být založeny na logických úsudcích, nejde o rozvíjení fantazie. Předvídat s dětmi můžeme nejen před četbou, ale i v průběhu četby, kdy reflektujeme, jak se naše předpovědi naplňují či nikoli. V této fázi nastává další proces učení (Rybářová, 2017).

Při usuzování využíváme jak vlastní zkušenosti, tak konkrétní informace z textu a následně tak vyvodíme informaci novou. Vyvozujeme tak logický závěr. Pokud nově vyvozená informace je klíčová pro předvídání dalšího děje, může být v této situaci usuzování podstatné. Strategie usuzování a předvídání se během četby uplatňují současně nebo se vzájemně prolínají. Pro děti je více obtížné usuzování, kdy se musí soustředit na detaily, ty následně propojit se zkušeností či předešlými informacemi a poté vyvodit závěr. Naopak předvídání poskytuje dítěti více možností odpovídající logické dedukci. Rybářová (2017, s. 24) doporučuje „předvídání začínat u obrázků, později pracovat s texty a usuzování zaměřit na odhalování nevyřčených informací nejprve z obrázků, později z textů.“

## **7 Co by dle RVP PV měly děti předškolního věku umět z hlediska práce s knihou a porozumění předčítanému textu**

Provedla jsem analýzu RVP PV a níže vypsala takové klíčové kompetence i očekávané výstupy, které se vztahují k tématu mé diplomové práce. Z následujících vypsanych očekávaných výstupů vychází má praktická část. Vybrané formulované očekávané výstupy jsem použila pro výzkum této diplomové práce.

### **7.1 Klíčové kompetence**

Již v předškolním věku jsou u dítěte vytvářeny elementární základy klíčových kompetencí (RVP PV, 2018), které jsou velmi důležité pro jeho další životní etapy i následné celoživotní učení – jedná se o:

**Kompetence k učení**

**Kompetence k řešení problémů**

**Kompetence komunikativní**

**Kompetence sociální a personální**

**Kompetence činnostní a občanské**

#### **7.1.1 Kompetence k učení**

Dítě ukončující předškolní vzdělání by mělo zvládnout následující body:

- Soustředěně pozoruje.
- Všímá si souvislostí.
- Klade otázky a hledá na ně odpovědi.
- Aktivně si všímá, co se kolem sebe děje, poznává, že se mnohé může naučit, raduje se z toho, co dokázalo a zvládlo.
- Soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje, dovede postupovat dle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům.

#### **7.1.2 Kompetence k řešení problémů**

- Všímá si dění a problémů v jeho přímém okolí.
- Řeší problémy, na které stačí.
- Experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.

- Užívá při řešení logických postupů.
- Objevuje nové možnosti a varianty řešení.

### **7.1.3 Kompetence komunikativní**

- Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení.
- Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
- Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.
- Dovede používat informativní a komunikativní prostředky – knížky, encyklopedie.
- Vyjádří své prožitky, pocity a nálady.

### **7.1.4 Kompetence sociální a personální**

- Samostatně rozhoduje o svých činnostech a aktivitách.
- Při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje.
- Chápe odlišnost mezi lidmi a je k nim tolerantní.

### **7.1.5 Kompetence činnostní a občanské**

- Chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
- K úkolům a činnostem přistupuje odpovědně.
- Má zájem o druhé a o to, co se kolem děje.
- Má elementární představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami.
- Chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a že bychom se měli navzájem respektovat.

## **7.2 Očekávané výstupy**

### **7.2.1 Dítě a jeho tělo**

- Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů (zrakové vnímání).
- Manipulační činnosti s předměty.
- Vnímat a zrakově rozlišovat předměty, specifické znaky.
- Zvládat pracovní úkony – uklidit po sobě.

### 7.2.2 Dítě a jeho psychika

#### Jazyk a řeč

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, které předcházejí čtení a psaní.
- Rozvoj komunikativních dovedností.
- Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.
- Společné diskuse, rozhovory (vyprávění příběhů, vyprávění dle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie).
- Samostatný slovní projev na určité téma.
- Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů.
- Prohlížení a „čtení“ knížek.
- Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy).
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, mínění, úsudky ve vhodně zformulovaných větách.
- Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj, zopakovat jej ve správných větách).
- Učit se zpaměti krátké texty (pohádky, básničky).
- Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.
- Popsat situaci skutečnou, podle obrázku.
- Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu.

#### Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- Rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie.
- Činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti (mechanické, logické, obrazné).
- Činnosti zaměřené na vytváření pojmů, práce s knihou, s obrazovým materiálem.
- Práce s časovými pojmy, časová i logická posloupnost dějů, příběhů.
- Řeší problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“.
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii.



- Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (nového, změněného, chybějícího).
- Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.
- Částečně se orientovat v čase.

### **Sebepojetí, city, vůle**

- Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit.
- Estetické a tvůrčí aktivity – literární.
- Sledování pohádek a příběhů obsahujících citový život dítěte.
- Respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla.

### **7.2.3 Dítě a ten druhý**

- Posilování procesuálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v mateřské škole).
- Vytváření prosociálních postojů (tolerance, respekt).
- Rozvoj komunikativních dovedností.
- Běžné verbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i dospělým.
- Kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinách.
- Povídání, sdílení a naslouchání druhému.
- Četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s estetickým obsahem a poučením.

### **7.2.4 Dítě a společnost**

- Sledovat se zájmem literární představení a hodnotit svoje zážitky.
- (RVP PV, 2018)

## **Praktická část**

### **8 Metodologie**

#### **8.1 Cíl praktické části**

Cílem praktické části diplomové práce je navrhnout a ověřit metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu.

#### **8.2 Výzkumné otázky**

Design výzkumu je kvalitativní, jednalo se v podstatě o akční výzkum (první testování, realizace aktivit, vyhodnocení testu a reflexe).

Vzhledem k cílům výzkumu jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

1. V jakých očekávaných výstupech se děti nejvíce zlepšily?
2. U jakých dětí došlo k nejlepšímu zlepšení?
3. Jaký byl rozdíl mezi experimentálním a výzkumným vzorkem dětí?
4. Jaké metody práce s ilustrací se nejvíce osvědčily?
5. Jaké doporučení do praxe pro učitelky mateřských škol bych navrhovala?

#### **8.3 Výzkumný vzorek a metody sběru dat**

Výzkum této diplomové práce proběhl v mateřské škole, která sídlí v Liberci. Tato mateřská škola má dvě třídy. Obě třídy jsou heterogenní při počtu 28 dětí v jedné třídě. Třidu Stonožek v době výzkumu navštěvovalo 8 dětí předškolního věku a třídu Berušek navštěvovalo 12 dětí předškolního věku. Celkem tedy mateřskou školu navštěvovalo 20 předškolních dětí ve věku 5-6 let. Tyto děti tvořily skupinu testovaných dětí v mé praktické části diplomové práce: třída Stonožek tvořila experimentální vzorek a třída Berušek výzkumný vzorek.

Práce je zaměřena na kvalitativní výzkum, při kterém jsem zprvu testovala úroveň dovedností všech dvaceti dětí při práci s ilustrací a porozumění čtenému textu. Poté jsem zpracovala sedm příprav, kde jsem se zaměřila na rozvoj čtenářských strategií a

podporovala u dětí porozumění předčítaného textu na základě předem vytipovaných očekávaných výstupů dle RVP PV. Avšak této podpory se zúčastnila pouze skupina 12 dětí z oddělení Berušek (výzkumný vzorek). Následně jsem znovu testovala všech dvacet dětí a zaznamenávala si jejich případné pokroky a pokroky mezi experimentálním a výzkumným vzorkem.

Na závěr porovnávám výsledky dětí předškolního věku na začátku, v průběhu a závěru výzkumu. Zaměřuji se i na porovnání výsledků jednotlivých dětí i skupin. Záměrně jsem podporovala v rozvoji porozumění textu pouze jednu skupinu dětí, abych v závěru mohla porovnat, zda u dětí, s kterými jsem pracovala v rozvoji a podpoře porozumění předčítanému textu, došlo k většímu zlepšení. Při sběru dat jsem využila metodu pozorování a metodu rozhovoru.

## 9 Analýza ŠVP ve vztahu k práci s knihou a porozumění předčítanému textu

Mateřská škola zapojená do výzkumu využívá jak prvky Montessori, kam můžeme řadit Montessori pomůcky a práce s nimi, princip ticha, polarizace osobnosti, svobodná volba, připravené prostředí, tak i waldorfské prvky. MŠ žije v rytmu ročních svátků jako je např.: Svatováclavská, Michaelská, Martinská. Dále se ve třídě obměňuje výzdoba oltáře, který také spadá pod waldorfské prvky.

ŠVP je vypracován na základě RVP PV a průběh v MŠ je podmíněn pevným rytmem roku, měsíce, týdne a dne. V dokumentu můžeme nalézt zařazené slavnosti a jejich charakteristiky. Rytmus týdne je rozpracovaný do přehledné tabulky. Je rozšířen o dílčí cíle, které korespondují s RVP PV. Jsou zde i podrobně zpracovaná témata na rozvoj pregramotnosti matematické, čtenářské, přírodovědné, finanční i sociální.

Jedna část ŠVP se také zabývá zásadami při tvorbě programu (individuální přístup, využití přirozené schopnosti dítěte učit se, ...) i cíli vzdělávacího obsahu, tj. škola se snaží dítě rozvíjet po všech stránkách jeho osobnosti. Umožňuje přístup k nabývání nových vědomostí, zkušeností a návyků, získat podvědomí o světě, samotnému poznávání a objevování, rozvíjet a posilovat vztah k sobě samému i k druhým. K naplnění těchto cílů slouží tzv. klíčové kompetence.

Vzdělávací obsah je zpracován do přehledné tabulky dle cyklu roku (čtyř ročních období). Každé období má úvodní charakteristiku a je rozpracované následně také v přehledné tabulce, kde je vždy uveden měsíc, slavnost, významné dny (státní svátky) a témata. Jednotlivá témata jsou podrobněji rozpracována. Níže ukázka zpracování jednoho ze čtyř cyklů.

<b>Zimní období Bílého králíka</b>			
<b>Měsíc:</b>	<b>Prosinec</b>	<b>leden</b>	<b>Únor</b>
<b>Slavnost:</b>	Vánoční slavnost	Tři králové	Masopust
<b>Významné dny:</b>	Mikulášská nadílka, Vánoce	-	-

<b>Témata:</b>	Adventní čas	Co jsme dělali o Vánocích?	Masopust
	Adventní čas	Zimní sporty	Lidské tělo
	Příchod zimy	Sněhuláci	Zdraví
	(Vánoce)	Masopust/Karneval	Povolání

### 9.1 Dílčí cíle činností korespondující s RVP PV

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění).
- Rozvoj smyslového vnímání.
- Rozvoj paměti a pozornosti.
- Rozvoj a kultivace představivosti a fantazie.
- Rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění.

### 9.2 Očekávané výstupy

- Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů (zrak).
- Rozvoj řečových schopností a dovedností receptivních.
- Popsat situaci dle obrázku.
- Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.
- Spolupracovat s ostatními.
- Projevovat zájem o knížky, četbu.
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky.
- Částečně se orientovat v čase.

Čerpala jsem z ŠVP mateřské školy zapojené do výzkumu po dohodě z paní ředitelkou.

## 10 Výzkumný vzorek: Analýza dětí před zahájením výzkumu

Na počátku výzkumu jsem zjišťovala počáteční stav dětí v porozumění předčítanému textu. Vytvořila jsem si tabulku s konkretizovanými výstupy RVP PV, co by dítě v předškolním věku mělo zvládnout. Tabulku jsem vyplnila na základě pozorování dítěte a doplňujících aktivit, které proběhly v kabinetu, abych eliminovala co nejvíce rušivých elementů a dítě se tak na danou aktivitu mohlo co nejvíce soustředit. Testovala jsem 20 předškolních dětí ve věku 5-6 let (výzkumný i experimentální vzorek). Ze třídy Berušek (výzkumný vzorek) jich bylo 12 a ze třídy Stonožek (experimentální vzorek) 8.

### Aktivity k analýze

#### 1. Přiřadit vhodnou ilustraci k předčítanému textu (Čert a Káča, Sůl nad zlato)

Popis aktivity: Vybrala jsem z knihy České pohádky 5 ilustrací, které jsem nakopírovala a předložila před dítě. Dítě si je prohlédlo. Začala jsem číst začátek pohádky. Úkolem dítěte bylo vybrat dle slyšeného příběhu správnou ilustraci. Dítěti jsem četla začátek pohádky Sůl nad zlato a Čert a Káča.

#### 2. Vymyšlení vhodného konce příběhu (Sůl nad zlato)

Po přečtení začátku příběhu jsem dítěti děj převyprávěla až po část pohádky, kde král vyhnal Mařenku ze zámku. Dítě mělo na základě své fantazie dokončit děj příběhu.

#### 3. Chronologické seřazení dle vlastního uvážení (Budulínek)

Připravila jsem rozstříhanou ilustraci k pohádce Budulínek. Dítě před sebou mělo 6 ilustrací. Úkolem bylo seřadit ilustrace tak, jak si myslí, že jdou za sebou.

#### 4. Vyprávění dle složené chronologické ilustrace (Budulínek)

Po dokončení předchozí aktivity dítě dle svého chronologického seřazení příběhu děj převypráví.

#### 5. Popis ilustrace – všímání detailů (Dlouhý, Široký a Bystrozraký)

Otevřela jsem knihu na straně s ilustrací k pohádce Dlouhý, Široký a Bystrozraký. Úkolem dítěte bylo popsat ilustraci. Vše, co vidělo na obrázku, mělo vyprávět. Popisovalo, jaká nálada se v ilustraci vyskytuje.

### Tabulka s konkretizovanými výstupy

Při tvorbě této tabulky jsem vycházela z očekávaných výstupů RVP PV (2018) a z tématu své diplomové práce. Vybrala jsem 12 konkrétních výstupů, které během výzkumu budu u dětí pozorovat.

Jméno dítěte:

#### Stupně hodnocení:

1 – velmi často

2 – často

3 - občas

4 – spíše ne

5 – ne

	stupeň hodnocení/ konkrétní výstup	1	2	3	4	5
1.	Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci.					
2.	Dítě dokáže chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení.					
3.	Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.					
4.	Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít.					
5.	Dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace.					
6.	Dítě dokáže udržet pozornost – poslouchá pohádku.					
7.	Dítě vede rozhovor s učitelkou nad danou ilustrací.					
8.	Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.					
9.	Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.					
10.	Dítě dokáže řešit úkoly a nastalé situace, problémy.					
11.	Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.					
12.	Dítě chápe obsah i poučení z příběhu.					

## **Záznam z aktivit doplňujícím rozhovorem**

### **A. Berušky (výzkumný vzorek)**

Klára

- Byla klidná a soustředěná.
- O knihu se zajímá doma i ve školce.
- K předčítanému textu zvládla přiřadit všechny ilustrace správně.
- Chronologické seřazení dle ilustrace k pohádce zvládla. Po dokončení aktivity chvíli přemýšlela, a kontrolovala si seřazené ilustrace, zda je má správně.
- Na vyzvání, zda by mohla příběh dokončit, odpověděla „nezvládnu to, nevím, jak to dopadne“. Musela jsem ji tedy otázkami navést. Zda pohádka skončí dobře/špatně. A proč? Na otázky odpověděla a příběh tak dokončila.
- Při popisu velké ilustrace si byla jistější, popsala ilustraci perfektně s veškerými detaily.
- Vyprávění dle ilustrace – byla nejistá, bála se mluvit, nevěděla, jak má začít, nedokázala popsat jednotlivé ilustrace, nakonec strohý popis, bez detailů, málo fantazie.
- Zvládla udržet pozornost po celou dobu aktivit.
- S učitelkou komunikovala bez obtíží.
- Z části dokázala sama zachytit hlavní myšlenku příběhu. Pomáhala jsem ji návodnými otázkami. Obsah a poučení z příběhu spíše nezachytila.
- Situaci na obrázku popsala výborně.
- Všechny zadané úkoly převážně splnila. Pouze při dokončení příběhu jsem ji pomáhala otázkami. Jak by to mohlo dopadnout a proč.

Viktorie

- Ne při každé aktivitě seděla v klidu na židli. Někdy se pohupovala. Ale soustředila se.
- O knihu ve školce jeví zájem. Doma s knihou nepracuje.
- K předčítanému textu zvládla přiřadit všechny ilustrace správně.
- Chronologické seřazení dle ilustrace k pohádce zvládla.



- Vhodný konec vymyslela nespravedlivý (král Marušku nehledal, následovnicí trůnu se stala jeho nejstarší dcera), „proč se trůnu neujala Maruška?“, „Protože ji ten král prostě ze zámku vyhnal. A už tam pak nebyla. Tak proto.“
- Při popisu velké ilustrace zmínila veškeré detaily a velmi podrobně popsala, co se na obrázku odehrává.
- Vyprávění dle ilustrace – nevěděla, jak ilustrace popsat, nakonec popsala velmi stroze, v holých větách.
- Při všech aktivitách se soustředila a pozornost udržela po celou dobu všech aktivit.
- Komunikovala s učitelkou bez obtíží.
- Hlavní myšlenku, poučení z příběhu spíše nezachytila.
- Z části uplatnila svou fantazii.
- Všechny úkoly vyřešila a splnila.

Sandra

- Na židli seděla klidně, soustředěně a pečlivě poslouchala zadání úkolů.
- Ve školce listuje knihami a prohlíží si ilustrace. Doma čtou knihu před spaním.
- K předčítanému textu vybrala správnou ilustraci.
- Dokázala seřadit chronologicky děj ilustrací dle vlastního uvážení.
- Konec příběhu vymyslela až na základě návodných otázek.
- Popis ilustrace bez detailů. Situaci na obrázku popsala velmi stroze.
- Spolupracovala, komunikovala, soustředila se na daný úkol.
- Zachytila hlavní myšlenku pohádky.
- Při vyprávění dle ilustrací méně rozvinuté věty. Neuplatnila moc fantazii.
- Nezachytila obsah a poučení z příběhu.

Hugo

- Byl velmi bystrý, pozorný a soustředěný. Chlapec velmi zvědavý.
- Ve školce si prohlíží knihy a jejich ilustrace. Doma se knize s rodiči nevěnují.
- Dokázal chronologicky seřadit děj ilustrací dle vlastního uvážení.
- Vymyslel vhodný konec příběhu. „On ten král vyhnal Marušku z království. Jenže pak zmizela sůl. Vůbec nikde nebyla. A král byl smutný. Nechal Marušku hledat. Našli ji a

přivedli ke králi. Král se Marušce omluvil a ona mu za to dala sůl. A tak se stala královnou místo tatínka.“

- Všimá si mnoho detailů při popisu situace na obrázku.
- Komunikace s učitelkou na velmi dobré úrovni.
- Vyprávěl v rozvinutých větách. Přidával i věty vedlejší.
- Chápe hlavní myšlenku, poučení i obsah příběhu.

Marek

- Z počátku se choval nejistě a nervózně.
- Velmi se zajímá o knihu. V průběhu dne v MŠ i doma si prohlíží encyklopedie a ilustrace v ní.
- Chronologicky seřadil děj ilustrací správně.
- Konec příběhu vymýšlel poměrně dlouho. Nakonec příběh dovyprávěl.
- Věty byly jednoduché. Nepoužil žádné souvětí.
- Všimá si detailů v ilustraci. Dokáže popsat situaci na obrázku.
- Komunikoval s učitelkou bez obtíží.
- Hlavní myšlenku a poučení z příběhu vystihl.
- Svou fantazii v převyprávění uplatnil málo.

Dara

- Byla klidná a soustředěná. Soustředila se na daný úkol, aby vše splnila správně.
- O knihy nejeví ve školce zájem. Doma také s knihou nepracují.
- K předčítanému textu zvládla správně vybrat ilustraci.
- Dokázala chronologicky seřadit děj ilustrací dle svého uvážení.
- Nedokázala vymyslet příliš vhodný konec příběhu. „Babička ji dala sůl, ale do království se nevrátila. Král si vybrat dceru, která ho měla ráda jako zlato. Protože ho měl rád i ten král.“
- Během činností si všímala detailů, které využívala při vyprávění či seřazení děje.
- Plynule vyprávěla. Používala věty vedlejší.
- Komunikace s učitelkou bez obtíží. Na vše odpovídá s rozvahou.
- Nezvládla zachytit hlavní myšlenku i obsah příběhu.

#### Hedvika

- Zprvu klidná a soustředěná. Postupně se začala „vrtět“ na židli.
- Ve školce se o knihy zajímá. Doma s nimi nepracuje.
- Dokázala chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu na základě vlastního uvážení.
- Snažila se vymyslet vhodný konec příběhu. Nakonec příběh dokončila pomocí návodných otázek.
- Na ilustraci se moc nesoustředila. Nevšíkala si mnoho detailů. Popsala pouze dvěma větami.
- Při vypravování říkala strohé věty, ale svou fantazii dokázala výborně uplatnit.
- Komunikace s učitelkou byla na velmi dobré úrovni.
- Hlavní myšlenku, obsah i poučení z příběhu zvládla zachytit.

#### Kristýna

- Byla velmi neklidná. Nevydržela sedět v klidu na židli. Pozornost při aktivitách měla velmi roztržitou. Koukala různě po kabinetu.
- Ve školce si občas knihu prohlédne. Doma s knihou nepracují.
- K předčítanému textu zvládla vybrat správně ilustrace.
- Dokázala chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu na základě svého uvážení.
- O dokončení pohádky se ani nepokusila. Odpověděla pouze „já nevím“.
- Popsat situaci na obrázku spíše nedokázala. Řekla pouze dvě holé věty.
- U některých aktivit (seřazení ilustrací, výběr ilustrace dle předčítaného textu) si všímala detailů a následně je dokázala využít.
- Nedokázala vyprávět děj na základě ilustrace. Nevěděla, co má říkat.
- S učitelkou komunikovala. Odpovídala na otázky.
- Poučení z příběhu i jeho obsah a hlavní myšlenku převážně chápe.

#### Hynek

- Klidný, snaží se soustředit, ale pozornost rychle upadá.
- Nejeví zájem o knihu ve školce ani doma.
- Na základě předčítaného textu nezvládl přiřadit správně ilustrace.
- Dle vlastního uvážení zvládl děj seřadit, ale ne vždy logicky navazoval.

- Vhodný konec příběhu nezvládl dokončit. „Nevím, co se stalo.“
- V ilustracích si nevšímá detailů.
- Popsat situaci na obrázku spíše nezvládl.
- Při vyprávění příběhu dle ilustrace řekl pouze jednu větu ke každé ilustraci.
- S učitelkou komunikoval, ale často na otázku odpovídal „nevím“.
- Věty jsou jednoduché.
- Nechápe poučení ani obsah příběhu.
- Hlavní myšlenku příběhu nezachytil.

#### Radim

- Byl velmi pozorný. Soustředil se na všechny úkoly. Udržel pozornost po celou dobu aktivit.
- O knihu se zajímá nejen ve školce ve volné chvíli, ale i doma s rodiči.
- K předčítanému textu zvolil správně ilustraci.
- Dokáže seřadit chronologicky děj dle vlastní fantazie, kterou uplatnil i při vyprávění.
- Vymyslel vhodný konec příběhu.
- Zkoumal a pozoroval detaily v ilustracích a následně je dokázal využít.
- Uplatnil také svou bohatou slovní zásobu při vyprávění na základě chronologicky seřazených ilustrací.
- S učitelkou komunikoval bez obtíží. Na veškeré otázky odpovídal.
- Chápal obsah i poučení z příběhu.

#### Stela

- Neklidná. Neustále se na židli pohupovala. Koukala po kabinetu, ale dávala pozor.
- Občas si ve školce prohlíží knihy. Doma s knihou nepracuje.
- Vybrala téměř všechny ilustrace k předčítanému textu správně. Jedna chyba.
- Správně chronologicky seřadila děj na základě svého uvážení.
- Vymyšlení vhodného konce příběhu ji dělalo problém. Nevěděla jak příběh dokončit.
- Všímal si detailů v ilustracích, které následně použila (při výběru ilustrace k předčítanému textu, při popisu situace na obrázku).
- Dokázala vyprávět děj na základě ilustrace.
- Komunikace s učitelkou bez obtíží.

- Obsah i poučení z příběhu pochopila.
- Ne zcela dokázala zachytit hlavní myšlenku příběhu.

Jaroslav

- Pozorný a klidný. Soustředil se na úkoly. Dokázal udržet pozornost po celou dobu aktivit.
- Zajímá se o knihy a jejich ilustrace v MŠ i doma.
- Dokázal správně přiřadit vhodnou ilustraci k předčítanému textu.
- Seřadil správně chronologicky ilustrace příběhu dle svého uvážení.
- Vymyslel vhodný konec příběhu.
- Všiml si detailů, které následně dokázal využít.
- Velmi pěkně a plynule vyprávěl příběh dle ilustrace i na základě své fantazie.
- Využíval velmi bohatý slovník. Používal hodně souvětí.
- Vedl rozhovor s učitelkou nad daným tématem.
- Zvládl zachytit hlavní myšlenku, obsah i poučení z příběhu.
- Zvládl řešit zadané úkoly.

## **B. Stonožky (experimentální vzorek)**

Lea

- Byla více zamlklá, málo komunikativní, ostýchavá. Udržela pozornost během všech aktivit.
- O knihu ve školce nejeví zájem. Doma také nepracují s knihou.
- Vybrala správně všechny ilustrace k předčítanému textu.
- Příběh Sůl nad Zlato dokončila takto: „Maruška odešla, babička ji dala sůl. Pak se vrátila do toho království, dala jim tu sůl a zase odešla. Protože ji tam ten její král nechtěl. A tak to skončilo.“
- Všimá si detailů v ilustracích a dokáže je při aktivitách využít.
- Seřadit chronologicky správně děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení zvládla. Pohádku znala, ale nepamatovala si její děj. Příběh vyprávěla dle své fantazie.
- Komunikace s učitelkou dobrá. Pouze trvalo, než odpověděla. Cítila se nejistě v odpovědích.

- Nedokázala zachytit hlavní myšlenku ani poučení z příběhu.

#### Eliška

- Byla klidná, soustředěná, komunikativní. Dokázala udržet celou dobu pozornost a soustředit se na úkoly.
- Doma se knize věnují. Prohlíží si je, čte s rodiči.
- Při výběru vhodné ilustrace k předčítanému textu se soustředila, ale ilustraci vybrala na základě obalu knihy, z které jsem pohádku četla, a ne dle vlastních postřehů z textu.
- Pohádku Čert a Káča mi převyprávěla, i když jsem to po ní nechtěla.
- Zvládla chronologicky seřadit děj ilustrací dle svého uvážení.
- Převážně zvládla dokončit smysluplně konec příběhu. Při vyprávění dokáže uplatnit svou fantazii.
- Na ilustraci zkoumá detaily.
- Komunikace s učitelkou na velmi dobré úrovni. Na otázky odpovídá.
- Nedokázala zcela přesně zachytit hlavní myšlenku příběhu.

#### Viola

- Byla klidná, soustředěná.
- V MŠ se zajímá o knihu. Doma si čtou různé pohádky.
- Ilustrace k předčítanému textu přiřadila na základě detailů shodných s textem.
- Dle vlastního uvážení dokázala chronologicky seřadit děj.
- Dokázala vhodně dokončit příběh.
- Děj příběhu převypráví bez obtíží. Používala i věty vedlejší. Bohatá slovní zásoba.
- Popis situace dle obrázku příliš dobře nezvládla.
- Komunikace s učitelkou byla bez obtíží.
- Fantazii dokázala uplatnit při převyprávění příběhu dle obrazového materiálu.
- Dokázala zachytit hlavní myšlenku, obsah i poučení z příběhu

#### Nela

- Byla klidná, soustředěná.
- Knihy si ve školce prohlíží, listuje jimi. Doma čtou pohádky.
- K předčítanému textu vybrala správně ilustrace.

- Zvládla seřadit děj ilustrací dle vlastního uvážení.
- Smysluplně dokončila příběh.
- Při aktivitách si všímá detailů.
- Dokáže vyprávět děj na základě ilustrace.
- Plynule vypráví. Věty používá rozvinuté. Bohatá slovní zásoba.
- Dokázala popsat situaci na obrázku. Všímal si mnoho detailů.
- Komunikace s učitelkou byla v pořádku.
- Zvládla zachytit hlavní myšlenku.
- Poučení z příběhu i obsah děje pochopila.
- Při plnění úkolů využívá svou fantazii.

#### Amálie

- Dokázala udržet pozornost, naslouchat a soustředit se. Ale často odpovídala „já nevím“.
- O knihu nejeví zájem. Doma nečtou.
- Jednu ilustraci dle slyšeného poznala ihned, dle krále. Další ilustraci vybrala na základě obalu knihy, ze které jsem četla. A také proto, že jsem četla o Káče.
- Dle vlastního uvážení zvládla chronologicky seřadit děj příběhu.
- Vhodný konec příběhu nezvládla vymyslet.
- Při aktivitách používala věty spíše jednoduché. Menší slovní zásoba.
- Nedokáže vyprávět příběh dle seřazených ilustrací.
- S učitelkou komunikovala bez obtíží.
- V úkolech občas uplatňuje svou fantazii.
- Neuměla zachytit hlavní myšlenku ani nechápala obsah a poučení z příběhu.

#### Vašek

- Byl soustředěný, komunikativní, bystrý.
- O knihy se zajímá ve školce i doma.
- Ilustrace dle předčítaného textu poznal okamžitě, po přečtení dvou vět. Pohádky zná.
- Správně seřadil chronologicky děj na základě svého vlastního uvážení.
- V ilustraci si všímal detailů.

- Na základě ilustrace převyprávěl děj příběhu. Vyprávěl v rozvinutých větách. Bohatá slovní zásoba.
- Komunikace s učitelkou byla bez obtíží.
- V plnění úkolů uplatňuje svou fantazii.
- Zachytil hlavní myšlenku i obsah příběhu.
- Pochopil poučení z příběhu.

#### Soňa

- Byla soustředěná, pozorná.
- Knihami listuje ve školce i doma.
- Dokázala chronologicky správně seřadit děj dle své vlastního uvážení.
- K předčítanému textu vybrala správně všechny ilustrace. Pohádky znala.
- Zvládla vymyslet vhodný konec příběhu.
- V ilustracích zkoumala detaily a následně je dokáže v další aktivitě uplatnit.
- Převyprávěla děj na základě ilustrace.
- Používala věty rozvinuté, slovní zásoba velmi dobrá. Plynule vypráví.
- Špatná výslovnost hlásky K. Nahrazuje hláskou T.
- Komunikace s učitelkou výborná. Spolupracovala.
- Při vyprávění příběhu dle obrazového materiálu uplatňovala svou fantazii.
- Zachytila hlavní myšlenku.
- Pochopila obsah i poučení z příběhu.

#### Blanka

- Byla bystrá, zvědavá, soustředěná.
- Doma s rodiči čtou pohádky. V MŠ jeví zájem o knihu.
- K předčítanému textu vybrala správně všechny ilustrace.
- 6+-Dokázala chronologicky správně seřadit děj dle své vlastního uvážení.
- Zvládla vymyslet vhodný konec příběhu.
- V ilustracích zkoumala detaily a následně je dokáže v další aktivitě uplatnit.
- Při vyprávění příběhu dle obrazového materiálu uplatňovala svou fantazii.
- Komunikace s učitelkou na dobré úrovni. Slovní zásoba velmi dobrá.
- Pochopila obsah i poučení z příběhu.



- Převyprávěla děj na základě ilustrace.
- Zachytila hlavní myšlenku.

\*

## 11 Realizace praktické části: Práce s ilustrací

V následujících tabulkách jsou rozpracované jednotlivé aktivity na podporu rozvoje předčítanému textu pomocí práce s ilustrací pro děti ve věku 5-6 let. Ke každé aktivitě jsou uvedeny cíle, metody, formy, počty dětí, věk dětí, pomůcky. Dále popisují postup aktivity a na závěr reflexi, kde shrnují průběh činnosti.

### 11.1 Seřazení ilustrací dle časové posloupnosti na základě fantazie

Jedna žába, druhá žába		
<b>Anotace:</b> „Chlapec dostane jako dárek nové zvířátko – malou žabičku. Jakkak se s tím asi vyrovnají jeho staří zvířecí přátelé? Zvláště jeho kamarádka velká žába se na příchod další žaby netváří zrovna nadšeně. Půvabná obrázková knížka, která nepotřebuje žádná slova, přibližuje hodnotu kamarádství a nebezpečí žárlivosti.“ <sup>1</sup>		
<b>Cíl:</b> Dítě si všímá detailů v ilustraci a dokáže je využít, dítě dokáže spolupracovat, dítě dokáže komunikovat mezi vrstevníky, dítě dokáže naslouchat druhému, dítě zvládá převyprávět děj na základě ilustrace, dítě vede rozhovor nad danou ilustrací		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> bez četby, slovní	<b>Forma:</b> skupinová	<b>Celkový čas:</b> 30 minut
<b>Pomůcky:</b> kniha: Jedna žába, druhá žába, připravené ilustrace z knihy		
<b>Postup:</b> Děti ve fázi evokace motivují obalem knihy <i>Jedna žába, druhá žába</i> „Dnes jsem přinesla do školky tuto knížku, jmenuje se Jedna žába, druhá žába. Pořádně si prohlédněte obal knížky. Děj knížky v podobě ilustrací za chvíli rozdám mezi vás. Vaším úkolem, je zamyslet se nad příběhem, o čem by mohl být a ilustrace seřadit, jak si myslíte, že jdou za sebou.“ V této aktivitě uplatňuji strategii předvídání z názvu knihy a jejího obalu.  Děti rozdělím do 2 skupin po 6 dětech. Každá skupina dostane stejný počet ilustrací z knihy <i>Jedna žába, druhá žába</i> . Děti mají za úkol se ve skupince domluvit a chronologicky seřadit ilustrace. Poté, co děti dokončí aktivitu ve skupinách, se všichni sejdeme na elipse. Doprostřed dáme seřazené ilustrace. Děti si prohlédnou ilustrace druhé		

<sup>1</sup>Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/jedna-zaba-druha-zaba-208051>

skupiny. Zhodnotí, který soubor ilustrací je začátek příběhu. Zda soubor ilustrací první skupiny či druhé skupiny. Na závěr zkusíme společně pohádku převyprávět. Po ukončení aktivity si děti mohou knihu prolistovat.

Pozn.: jelikož ilustrací je mnoho, proto jsem děti rozdělila do dvou skupin. Před aktivitou si s dětmi vysvětlíme, co je to ilustrace.

**Reflexe:** Děti jsem rozdělila do dvou skupin. 1. skupina – Sandra, Dara, Jaroslav, Viktorie, Radim. 2. skupina – Kristýna, Hedvika, Hugo, Marek, Stela. Každá skupina dostala 12 ilustrací (1/2 příběhu). Celkový čas této aktivity byl 30 minut.

1. skupina – Hlasuje o tom, jak půjdou ilustrace za sebou. Rozhovor a hlasování vede Sandra a Viktorie. Diskutují nad pořadím a ilustracemi všichni. Všímají si detailů a snaží se podle nich příběh seřadit správně. Sandra po cca 10 minutách pronesla větu „Mě to nebaví, ale vím, že to musím udělat“. A pokračovala dál v aktivitě. Po celou dobu aktivity celá skupina spolupracuje.

2 skupina – Hádají se. Nedokáží se moc domluvit. Později se ujme vedení skupiny Kristýna. Začne seřazovat ilustrace a ostatní se k ní přidávají. Ovšem nekomunikují spolu, nediskutují nad pořadím ilustrací. Marek opět pouze pozoruje, nezapojuje se. Hugo si všímá detailů na ilustracích a snaží je říci ostatním ve skupině. Ovšem ti ho moc neposlouchají a dál se hádají, kde jaká ilustrace bude. Hugo se pak začne dívat k druhé skupině, jak to mají. Ale zjistil, že mají jiné ilustrace a nemůže tak obkourkat postup.

Po dokončení aktivity, kdy obě skupiny měly seřazeny všechny ilustrace, jsme se přesunuli ke skupině č. 1 a společně jsme příběh převyprávěli. Každé dítě řeklo k jedné ilustraci 1-3 věty. Na závěr jsme poskládaný příběh kontrolovali se znění v knize. Děti tak měly možnost zjistit, zda ilustrace seřadily správně za sebou.

Na závěr jsem s dětmi vedla nestrukturovaný rozhovor nad aktivitou. Aktivita se podle hlasování převážně líbila. Hedvika: „Bylo to lehké, protože ty ilustrace děláme dlouho.“ Někteří děti zase odpověděly: „Bylo to těžké, protože tam bylo moc obrázků.“

Po reflexi jsem dětem nabídla, že si knihu mohou prohlédnout. Zůstal tedy Jaroslav, Hugo, Hedvika a Dara. (Tyto děti vyhledávají knihu i mimo řízené aktivity. Často

navštěvují čtenářský koutek ve třídě.) Knihu a její ilustrace si společně prohlíželi. Knihu držel Jaroslav a obracel listy. Ostatní seděli vedle něho a pozorovali.

Pozn.: Radim a Marek se od začátku do aktivity nezapojovali a začali později dělat hlouposti. Rušili ostatní v aktivitě. Vyzvala jsem je „Pokud vás to nebaví, odejděte.“ Na to se oba zvedli a odešli do třídy.

## 11.2 Chronologické seřazení ilustrací

O kohoutkovi a slepičce		
Příběh pojednává o nenasytném kohoutkovi a starostlivé slepičce.		
<b>Cíl:</b> dítě dokáže chronologicky seřadit ilustrace na základě předčítaného textu, dítě se soustředí na předčítaný text, dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> s četbou - slovní	<b>Forma:</b> individuální	<b>Celkový čas:</b> 30 minut
<b>Pomůcky:</b> Kniha: Povídám, povídám pohádku – <i>O kohoutkovi a slepičce</i> – 12x 10 ilustrací (kohoutek a slepička - zadávení, studánka, švadlena, švec, prasátko, mlynář, kravička, louka, sluníčko, kohoutek a slepička - zachráněn)		
<p><b>Postup:</b> jako motivace slouží položená kniha uprostřed elipsy. „Dnes nás čeká pohádka <i>O kohoutkovi a slepičce</i>. Zná ji někdo? Pozorně poslouchej a zkus seřadit ilustrace podle pohádky, kterou budu číst.“</p> <p>Po celé třídě předem připravím koberečky s ilustracemi. Každé dítě bude mít svůj kobereček. Děti se posadí tak, aby nemohly koukat ke kamarádovi. Děti si všechny ilustrace prohlédnou. Následně začnu číst. Po skončení si příběh společně převyprávíme a zkontrolujeme, zda děti ilustrace seřadily správně.</p>		
<p><b>Reflexe:</b> Děti jsem vyzvala k tomu, aby si každý našel svůj kobereček a posadil se. Nejdříve jsem dětem představila knihu, ze které pohádku budu číst. Zeptala jsem se, zda pohádku znají. Většina dětí odpověděla ano. Někteří znají, ale už si ji moc nepamatují.</p> <p>Následně si děti mohly připravené ilustrace k pohádce prohlédnout. Poté jsem jim</p>		

vysvětlila, co se bude dít a následně jsem začala číst příběh. Děti byly v tichosti, soustředily se, aby ilustraci správně chronologicky seřadily dle předčítaného textu.

Během četby jsem se snažila pozorovat chování dětí. Převážná většina se soustředila na své obrázky a samostatně pracovala. Dvě děti si byly nejisté a tak se snažily dívat k sousedovi, aby se ujistily, zda obrázek správně umístily. Jeden chlapec - Radim se do aktivity nezapojil. Díval se po třídě. Obrázky se nesnažil nějak seřadit. Při zpětné vazbě jsem zjistila, že ho tato aktivita nebaví a proto nic nedělal. Radim v předchozí analýze veškeré aktivity zvládl na hodnocení s číslem 1. O knihu se zajímá hodně. Často navštěvuje čtenářský koutek ve třídě a doma s rodiči čtou a společně si prohlíží knihy pohádkové i encyklopedie.

Po přečtení příběhu jsme si společně zkontrolovali správnost seřazených obrázků. Pohádku jsem podle svých slov ve zkrácené verzi převyprávěla a při tom jsem dětem vždy ukázala, jaký obrázek měl následovat. Děti si tak správné seřazení obrázků kontrolovaly samy. Tři děti měly příběh složený bez chyby. 5 dětí mělo 1-2 chyby a 4 děti měly více jak 2 chyby. Překvapilo mne, že při opakování a kontrolování příběhu se děti snažily své seřazené ilustrace opravit tak, aby je měly ve správném pořadí.

V závěrečné reflexi jsem zjišťovala, zda se jim aktivita líbila/nelíbila a proč. Zda by něco udělaly jinak. Pět dětí by radši pracovalo ve skupině nebo s kamarádem. Převážně většině se aktivita líbila a bavila je. Dvěma klukům se aktivita nelíbila. Prý byla dlouhá. Lepší by byla kratší. Je pravda, že děti měly seřadit 9 obrázků dle předčítaného textu. Zpozorovala jsem, že toto množství je na ně příliš. Také hrálo roli i to že aktivita probíhala před svačinou a děti už se na ni těšily. Aktivita trvala celkem 25 min.

### 11.3 Dokončení příběhů na základě ilustrací

#### Gruffalo

**Anotace:** „Veršovaný příběh s celostránkovými ilustracemi o chytrém myšákově, který si vymyslí příšernou obludu Gruffala, aby zahnal své zvířecí nepřátele. Jaké je jeho

překvapení, když pak nakonec Gruffalo sám potká.“ <sup>2</sup>		
<b>Cíl:</b> Dítě dokáže dokončit příběh dle ilustrací, dítě si všímá detailů a používá je ve vypravování, dítě dokáže vyjádřit citové podbarvení příběhu, dítě dokáže komunikovat s dospělým, dítě dokáže respektovat druhého a naslouchat mu		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> slovní	<b>Forma:</b> frontální ve skupině	<b>Celkový čas:</b> 30 minut
<b>Pomůcky:</b> kniha: Gruffalo – Julie Donaldson Axel Scheffler, ilustrace k pohádce, míček		
<p><b>Postup:</b> Tuto aktivitu budu s dětmi dělat skupinově. Sedneme si na elipsu. Uprostřed bude připravená kniha Gruffalo. Každé dítě bude mít možnost prolistovat knihu, aby si dítě udělalo celkový náhled na příběh. Poté si knihu vezmu do ruky já a nastavím ji tak, aby na ní každé dítě vidělo. Budu postupně otáčet stránkami a vybrané dítě převypráví příběh dvoustrany knihy na základě ilustrace. Ke každé ilustraci by každé dítě mělo říci alespoň 2 věty. Děti se ve vyprávění budou střídát. Abychom se orientovali v tom, kdo mluví, bude v kruhu kolovat mluvící předmět - míček. Na závěr pohádku dětem přečtu, aby slyšely skutečný příběh. Dále s dětmi povedu nestrukturovaný rozhovor. „<i>Jak se lišil váš příběh od skutečného?</i>“ A společně zhodnotíme, jaký byl příběh. Jak dopadl. Jaké měli vlastnosti hrdinové příběhu? Jedná se o reflexi správnosti (Jak se dětem podařilo příběh odhadnout).</p>		
<p><b>Reflexe:</b> Aktivita probíhala v čase elipsy. Dole zůstaly mladší děti. Které měly volnou hru. Byl slyšet poměrně velký hluk. Lepší by bylo zrealizovat aktivitu v jiném čase. Celkový čas aktivity byl 25 minut.</p> <p>K dispozici jsem měla dvě knihy. Děti se rozdělily na dvě skupiny. Na dívky a chlapce. V každé skupině knihou listovalo pouze jedno dítě. Tak, aby viděly i ostatní děti. U dívek listovala Kristýna a u kluků Hugo.</p> <p>Následně jsme společně začali příběh vyprávět dle ilustrací. Děti měly k dispozici mluvící</p>		

<sup>2</sup> Městská knihovna [online]. Praha. [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z:

<http://search.mlp.cz/cz/titul/gruffalo/4086936/>

předmět, který určoval, kdo právě teď mluví. Respektovaly se tak vzájemně a neskákaly si do řeči. Ke každé ilustraci řeklo jedno dítě minimálně 3 věty. Všichni dokázaly vyprávět dle ilustrace. Vždy řekly alespoň 3 věty. Jednomu klukovi se mluvit nechtělo. Řekl pouze dvě slova. Ale byl v tichosti a pozoroval ostatní. Na každé dítě vyšly dvě stránky ilustrace. Poslední ilustraci jsme popsaly společně. Po dokončení příběhu, kdy děti měly vyprávět dle své fantazie na základě ilustrací, jsem příběh přečetla. Děti byly zvědavé, jak vlastně příběh skutečně je. Při četbě děti ležely, poslouchaly a prohlížely si ilustrace k předčítanému textu.

Následně jsme si aktivitu společně zhodnotili. Kladla jsem otázky: „Byla pohádka stejná jako ta naše vymyšlená?“, „Co bylo jinak?“, „Líbila se ti tato činnost?“, „Líbila se ti pohádka?“

Dětem se aktivita velmi líbila. I vzhledem k tomu, že tento příběh neznaly a bylo to pro ně něco nového. I přes veškerý hluk, který šel slyšet ze zdola, se dokázaly velmi soustředit, pozorně poslouchat a spolupracovat. Na otázky dokázaly odpovědět a diskutovat společně nad tím, co se lišilo od vymyšleného a napsaného příběhu.

## 11.4 Čtenářská strategie předvídání na základě ilustrací

Oskar a měsíční kočky		
<p><b>Anotace:</b> „Oskar měl rád svého kluka, svoji pletenou myšku i svůj košík na spaní. Ze všeho nejraději měl však skákání, neboť se hrozně rád díval na svět z výšky. Jednoho večera vyskočil až na měsíc, kde potkal krásné, stříbrné měsíční kočky.“<sup>3</sup></p>		
<p><b>Cíl:</b> dítě dokáže předvídat děj na základě ilustrace, dítě dokáže uplatnit svou fantazii, dítě si všímá detailů v ilustraci a na jejich základě dokáže určit pokračování děje, dítě naslouchá předčítanému textu, dítě se dokáže soustředit na obsah textu</p>		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12	<b>Místo:</b> herna

<sup>3</sup> Městská knihovna[online]. Praha. [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: <http://search.mlp.cz/cz/titul/oskar-a-mesicni-kocky/2764704/>

<b>Metoda:</b> s četbou - slovní	<b>Forma:</b> frontální	<b>Celkový čas:</b> 30 minut
<b>Pomůcky:</b> Kniha „ <i>Oskar a měsíční kočky</i> “		
<p><b>Postup:</b> Uprostřed elipsy připravená kniha „Oskar a měsíční kočky“. S dětmi si sedneme na elipsu. Začnu krátkým nestrukturovaným rozhovorem. Kladu dětem otázky typu: „Podívej se na obal knihy. O čem by mohla být? Jak by se příběh mohl jmenovat?“ poté děti sedí tak, aby každý na knihu a její ilustrace viděl. Představím knihu – autor, název. Dále začnu příběh číst. Vždy v některém úseku se zastavím a přestanu číst. „Děti, jak by to mohlo být dál? Podívejte se na ilustraci a zkus pokračovat.“ Po tomto rozhovoru pokračuji dále v četbě, kde jsem přestala. Děti se tak dozví, jaký je skutečný příběh.</p>		
<p><b>Reflexe:</b> Uprostřed elipsy připravený kobereček s knihou Oskar a měsíční kočky. Děti sedí v kruhu. Děti si prohlíží obal knihy a postupně říkají, o čem by mohl být příběh: „O kočkách na měsíci, O kočkách na planetě, O kočkách, které letěly na měsíc, O kočkách na kometě, Kočky ve vesmíru.“ Poté jsem se zeptala, jak by se příběh mohl jmenovat. Děti začaly odpovídat velmi podobně jako na předchozí otázku. Uvědomila jsem si, že jsem je při první otázce měla vést k tomu, aby obsah příběhu více popsaly, protože se občas obsah příběhu shodoval s názvem příběhu. Převážně se mnou komunikovaly dívky (Sandra, Klára, Hedvika, občas Hugo.). Ty byly velmi aktivní po celou dobu příběhu. Hlásily se, odpovídaly na otázky, snažily se dle ilustrace navázat na příběh a pokračovat v něm. Ostatní se do rozhovoru moc nezapojovaly. Jen se dívaly, pozorovaly ilustraci a při vyzvání k odpovědi nereagovaly, nebo řekly, že je už nic nenapadá. Po dočtení příběhu, jsem se zeptala „komu se pohádka líbila a proč?“ Všem se pohádka líbila kromě jednoho chlapce, který řekl: „Mě se nelíbila, protože nemám rád kočky“. Jedna holčička odpověděla: „Mě se líbila tak napůl, protože se mi nelíbilo, jak Oskar byl na měsíci, ale zase se mi líbilo, že se vrátil domů ke klukovi.“</p> <p>Realizace přípravy proběhla v dopoledních hodinách. Celá tato aktivita proběhla ve velkém klidu a tichu. Všechny děti pozorovaly a poslouchaly příběh. Kdo neodpovídal a nespolupracoval, byl alespoň potichu a pozoroval ilustraci, a jak ostatní kamarádi odpovídají. Příběh Oskar a měsíční kočky s dětmi nikdo neznal. Bylo to pro ně něco nového. Pohádka byla přiměřeně dlouhá. Pokud by byla o něco delší, už by děti začaly</p>		



ztrácet pozornost. Aktivita trvala celkem 25 minut. Na závěr si děti knihu mohly znovu prohlédnout. Seděly společně v kruhu, Kristýna otáčela listy a společně si ilustrace k příběhu prohlížely. Po dokončení mi knihu přinesly.

Děti, které chybí: Stela. Jaroslav – nemoc

## 11.5 Přiřazení ilustrace k textu

O čertovi		
<p><b>Anotace:</b> „Staří čerti se na střechy bojí nebo dostávají závrať. Proto je na kominíky poslán nejmladší a nejneposednější čert - Florimón. Ten zpočátku opravdu nadělá na střechách a v komínech hodně škod. Jednoho dne se mu však stane nehoda. Díky ní se jeho život dočista změní. Text je doprovázen celostránkovými ilustracemi samotného autora“<sup>4</sup></p>		
<p><b>Cíl:</b> dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku, dítě zvládne správně přiřadit ilustraci k předčítanému textu, dítě si všímá detailů v ilustraci a v další činnosti je dokáže využít</p>		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12 dětí	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> slovní, rozhovor	<b>Forma:</b> frontální, individuální	<b>Celkový čas:</b> 30 minut
<p><b>Pomůcky:</b> Kniha „O čertovi“, 6x 7 ilustrací z knihy</p>		
<p><b>Postup:</b> Po herně rozmístím 6 koberečků, které budou dostatečně vzdálené od sebe, aby k sobě děti nemohly nahlížet. Na každém koberečku bude připraveno 7 ilustrací z knihy „O čertovi“. Uprostřed elipsy bude připravený kobereček s knihou pro učitelku. Každé dítě se posadí na svůj kobereček. „Prohlédni si ilustrace, které máš na koberečku.“ Dětem nechám chvilku času na prohlídnutí ilustrací. „Nyní začnu číst příběh. Tvým úkolem je, správně seřadit ilustrace za sebou dle toho, co budu číst. Musíš tedy pozorně poslouchat a všimnout si detailů na ilustracích.“ Čtu příběh. Po přečtení s dětmi porovnáme ilustraci v knize a jejich zvolenou ilustraci. Děti si tak mohou ověřit, zda volily správnou ilustraci.</p>		

<sup>4</sup> Městská knihovna [online]. Praha. [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: <http://search.mlp.cz/cz/titul/o-certovi/4204991/>

Pokud by se některému dítěti ilustrace neshodovala, vysvětlíme si, proč tomu tak je. Na závěr se děti zeptám, zda úkol byl pro ně těžký či nikoli a zda se jim aktivita líbila.

**Pozn.:** Děti rozdělím do dvou skupin. Realizace přípravy proběhne tedy dvakrát. Z důvodu velkého počtu dětí.

Reflexe: Tato aktivita probíhala v kabinetu, jelikož nás bylo méně, všichni jsme se vešli. Nebylo zapotřebí dělit děti na dvě skupiny, jak jsem měla původně v plánu. Také tam byl větší klid a děti se tak mohly lépe soustředit na aktivitu.

Zprvu jsem představila knížku. Její název, autora a ilustrátora. Vysvětlili jsme si, kdo je ilustrátor. Děti věděly. Hedvika reagovala na autorovo příjmení Čech větou: „Jo, já jsem taky Čech.“ Tato poznámka byla pro mne velmi úsměvná. Dala jsem ji za pravdu, ale upřesnila, že Čech je jeho příjmení jako má ona.

Každému dítěti jsem dala vytištěné zmenšené ilustrace přímo z knihy. Každé dítě mělo opět svůj kobereček, kde si ilustrace rozložilo a prohlédlo si je. Následně jsem začala číst příběh. Děti poslouchaly a snažily se ke čtenému textu přiřadit obrázek. Po přečtení příběhu jsem se šla podívat jednotlivě k dětem a pozorovala jsem, jak si s úkolem poradily. Čtyři děti měly vše správně. 2 děti měly 2 chyby. Kontrolu jsem s nimi provedla tak, že jsem jim ukazovala pouze ilustrace ve správném pořadí a děti samy měly přijít na to, zda mají vše správně či nikoli. Všechny si chybu dokázaly opravit. Při četbě jsem upozorovala, že tři dívky ilustraci s rozbitým zrcátkem umístily na začátek příběhu. Ovšem po dokončení příběhu zjistily, že ilustrace patří spíše na konec a tak ilustraci přesunuly, kam patří. (Na začátku příběhu je zrcátko zmíněno, ale nebylo rozbité. Na ilustraci bylo prasklé. Podle toho poznaly, že patří až na konec příběhu.)

Všem dětem se aktivita zalíbila. Po dokončení aktivity měly zájem o prolistování si samotné knihy. Po aktivitě zůstaly tedy ještě dalších 10 minut v kabinetu a prohlížely si knihu. Zajímavé byla odpověď jedné dívky. Aktivita pro ní byla jednoduchá, ale měla dvě chyby v řazení. Nedokázala reflektovat chyby, které udělala.

Při této aktivitě bylo přítomno pouze 6 dětí. Ostatní byly bohužel nemocné.

## 11.6 Citové podbarvení ilustrace

Bajka – Havran a lišák		
Příběh o havranu, který získal sýr a kolem šel lišák, který jej chtěl také.		
<b>Cíl:</b> Dítě si všímá detailů v ilustraci, při činnosti je dokáže využít, dítě rozvíjí svou fantazii, dítě dokáže vymyslet vhodný příběh, odpovídající ilustraci, dítě dokáže vyjádřit emoce a atmosféru na ilustraci, dítě pochopí děj příběhu a jeho poučení – když ti někdo začne lichotit, dej si na něj pozor.		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12 dětí	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> slovní, rozhovor	<b>Forma:</b> frontální	<b>Celkový čas:</b> 20 minut
<b>Pomůcky:</b> ilustrace k bajce „ <i>havran a lišák</i> “ bez textu, kniha „ <i>Bajky</i> “		
<b>Postup:</b> Uprostřed elipsy je připravený kobereček s ilustrací. S dětmi si sedneme na elipsu. „ <i>Před námi je připravená ilustrace k jedné bajce. Víte děti co je to bajka?</i> “ S dětmi si vysvětlíme tento pojem. „ <i>Každý si ilustraci pečlivě prohlédne. Zkusí přemýšlet o tom, jaká je na ilustraci atmosféra a kdo v bajce vystupuje.</i> “ Děti postupně budu vyvolávat k odpovědi. Povedu s dětmi diskusi nad bajkou. „ <i>O čem by mohla být. Co se na ilustraci odehrává. Jaká je atmosféra? Jací jsou hrdinové příběhu?</i> “ Na závěr bajku přečtu. „ <i>Jaké z bajky plyne ponaučení?</i> “ Opět povedu nestrukturovaný rozhovor, který uvedu touto otázkou.		
<b>Reflexe:</b> Ilustraci k bajce jsem oskenovala a upravila tak, aby nebyl na obrázku text, který by mohl rušit děti při prohlížení. Někteří předškoláci umí již číst a víc je láká text než samotná ilustrace. Proto jsem zvolila ilustraci bez textu.		
Uprostřed elipsy byl připravený koberec s otočenou ilustrací bajky Havran a lišák. Děti si sesedly do kruhu. Jen co jsem ilustraci otočila, děti začaly vyprávět: „To znám, to je z bajek Vrabčák a lišák.“ „Tuhle knížku máme ve školce.“ „To je o mazané lišce.“ Začaly spontánně každý postupně vyprávět děj bajky. Podstatu děje bajky vystihly úplně všechny děti, co se mnou komunikovaly. Do této aktivity se zapojili dívky i kluci. Ovšem ne všichni. Někteří chlapci a dívky byli potichu a jen pozorovali. Také jsem je upozornila na		

to, že pták, který je na ilustraci, není vrabčák, ale havran.

Aktivita proběhla v dopoledních hodinách v tichosti a klidu. Kristýna a Radim nezvládli sedět. Pozornost měli oba roztržitou. Dívali se po třídě. Radim v jednu chvíli odešel z elipsy. Později se vrátil a pozoroval ilustraci dál. Když jsem se ho po skončení aktivity ptala, proč od nás odešel, řekl: „Já tu bajku neznám, nemám ji rád.“ Na závěr jsem dětem bajku převyprávěla. Verze mé převyprávěné bajky se téměř shodoval s textem, který děti vyprávěly na začátku. Po dokončení aktivity jsem se dětí zeptala, kdo tuto bajku zná. Přihlásilo se 7 z 10 dětí. Dále jsem vedla rozhovor o ponaučení z bajky. Děti odpovídaly: „Nevěřit všemu, co nám kdo říká.“ „Je to stejné, jako když nám někdo lže, protože něco chce a pak to nevrátí a nechá si to.“ „Liška byla mazaná a vychytralá, chtěla mít sýr jen pro sebe, a proto havranovi říkala ty hezká slova.“ Poté jsem aktivitu ukončila a děti šly na svačinu.

Děti, které chybí: Stela, Jaroslav - nemoc

## 11.7 Ustálený prvek – logická posloupnost

Nový domek pro myšku		
<b>Anotace:</b> „Jednoho dne před svým doupětem našla myška jablko. Jablko však bylo příliš velké a myší domeček příliš malý, a tak se myška vydala hledat větší domov, kam by se vešla i se svým jablkem.“ <sup>5</sup>		
<b>Cíl:</b> Dítě dokáže využít ustálené prvky a na jejich základě chronologicky správně seřadit děj, dítě si všímá detailů, dítě spolupracuje ve skupině, dítě si zdokonaluje komunikaci mezi vrstevníky		
<b>Věk:</b> 6 let	<b>Počet dětí:</b> 12	<b>Místo:</b> herna
<b>Metoda:</b> bez četby, textu	<b>Forma:</b> skupinová	<b>Celkový čas:</b> 15 minut

<sup>5</sup> Městská knihovna [online]. Praha. [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z : <https://search.mlp.cz/cz/titul/novy-domek-pro-mysku/3775200/>

<p><b>Pomůcky:</b> Kniha: Nový domek pro myšku – Horáček, Časová, 2x všechny ilustrace z knihy</p>
<p><b>Postup:</b> Děti rozdělím do dvou skupin po 6. Každá skupina dostane 12 ilustrací. Úkolem je společně se domluvit a na základě ustálených prvků seřadit děj pohádky správně. Po dokončení aktivity si společně s dětmi řekneme, jaké řešení je správné a vysvětlíme si, proč tomu tak je.</p>
<p><b>Reflexe:</b></p> <p>Nakonec jsem rozdělila děti do 2 skupin po 6. Skupina jeden den – v době přípravy předškoláků, druhý den - druhá skupina ve stejný čas. Převaha dívek - 4 dívky - 2 chlapci. Zvolila jsem opět kabinet. Pro děti je tu méně podnětů k rozptýlení, ze začátku děti intenzivně pracovaly.</p> <p>V první skupině se úkolu jako první ujala Kristýna, která skupinu následně řídila. Příběh začala řadit od konce. Chlapci se jen dívali a pozorovali. Marek se zapojil později. A po čase se do aktivity zapojily všechny děti. Všimaly si detailů a diskutovaly o nich – jablka, nory (noc/den). Diskutovaly nad úkolem, jak správně chronologicky seřadit ilustrace. Chlapci se do aktivity již nezapojili. Pouze pozorovali. Dívky příběh poskládaly samy. Kristýna skládala a ostatní dívky pozorovaly detaily, zda na sebe v jednotlivých ilustracích navazují. Hynek od aktivity odešel. Poté přišel, ale pouze pozoroval.</p> <p>Na závěr jsme společně zjišťovali, zda mají příběh seřazený správně. „Podle čeho jste příběh řadili?“ Děti odpovídaly: „Podle děr od nory.“ „Podle jablíčka.“ „Podle hrníčku.“ „podle pozadí od nory.“ „Já jsem skoro nic neudělal.“ Přiznal se Radim (výborná sebereflexe). Podle ustálených prvků jsme tedy společně příběh správně seřadili. Listovali jsme knížkou a porovnávali, zda máme vše správně seřazené a vysvětlili jsme si, proč tomu tak je.</p> <p>Druhá skupina více spolupracovala. Viktorie začala první ilustrací. Následovala velmi dobrá spolupráce, diskuse nad ilustracemi a nad ustálenými prvky – jablko, nora (den/noc). Větší vliv měly dívky. Do aktivity se zapojili všichni.</p> <p>Po dokončení aktivity jsem se jich zeptala, dle čeho řadili příběh. Hugo odpověděl „Mě</p>

nepřijde, že je to seřazené správně.“ „Proč si to myslíš?“ Zeptala jsem se. „To nevím, ale prostě si to tak myslím.“ Odpověděl. Ostatní odpovědi: „Vstala z postele.“ „Podle zapadajícího slunce.“ „Že je den a pak noc.“ Při spolupráci panovala klidná atmosféra. Všechny si naslouchaly, spolupracovaly, odpovídaly na otázky. Při reflexi a odhalení, jak pohádka byla skutečně, děti reagovaly větou „Ach jo, takže jsme to měly špatně.“ Reagovala jsem povzbudivě. „Důležité přeci je, že jste se všichni snažily a zvládly to společně opravit. Příště už to zvládnete úplně samy. Na konci jsem nechala dětem prostor, aby si mohly knihu prohlédnout. Spontánně začaly vyprávět pohádku dle vlastní fantazie.

Pozn.: Některé děti už umí číst, musela jsem tedy odstranit text z ilustrací.

## **12 Výzkumný vzorek: Analýza dětí po ukončení výzkumu**

Na konci výzkumu jsem zjišťovala stav dětí v porozumění předčítanému textu. Využila jsem opět tabulku s konkretizovanými výstupy RVP PV, co by dítě v předškolním věku mělo zvládnout. Tabulku jsem vyplnila na základě pozorování dítěte a doplňujících aktivit. Testovala jsem všech 20 dětí (výzkumný i experimentální vzorek). Ze třídy Berušek (výzkumný vzorek) jich bylo 12 a ze třídy Stonožek (experimentální vzorek) 8.

### **1. Přiřadit vhodnou ilustraci k předčítanému textu (12 měsíčků, Hrnečku vař!)**

Popis aktivity: Vybrala jsem z knihy České pohádky 5 ilustrací, které jsem nakopírovala a předložila před dítě. Dítě si je prohlédlo. Začala jsem číst začátek pohádky. Úkolem dítěte bylo vybrat dle slyšeného příběhu správnou ilustraci. Dítěti jsem četla začátek pohádky 12 měsíčků a Hrnečku vař!.

### **2. Vymyšlení vhodného konce příběhu (Hrnečku vař!)**

Po přečtení začátku příběhu jsem dítěti děj převyprávěla až po část pohádky, kde král vyhnal Mařenku ze zámku. Úkolem dítěte bylo dle své fantazie/ příběhu, jak si pamatuje dokončit děj. Jak to všechno dopadlo.

### **3. Chronologické seřazení dle vlastního uvážení (O koblížkovi)**

Připravila jsem rozstříhanou ilustraci k pohádce O koblížkovi. Dítě před sebou mělo 6 ilustrací. Úkolem bylo seřadit ilustrace tak, jak si myslí, že jdou za sebou.

### **4. Vyprávění dle složené chronologické ilustrace (O koblížkovi)**

Po dokončení předchozí aktivity dítě dle svého chronologického seřazení příběhu děj převypráví.

### **5. Popis ilustrace – všímání detailů (Bajaja)**

Otevřela jsem knihu na straně s ilustrací k pohádce Bajaja. Úkolem dítěte bylo popsat ilustraci. Vše, co vidíš na obrázku, mi vyprávěj. Jaká je tam nálada? Jak se asi cítí princezna? Podle čeho jsi to poznal/a?

## **Záznam z aktivit doplněné rozhovorem**

### **A. Berušky (výzkumný vzorek)**

Klára

V některých oblastech výrazný posun k lepšímu, konkrétně:

- K předčítanému textu vybrala správnou ilustraci z nabídky.
- V chronologickém seřazení děje příběhu dle vlastního uvážení se výrazně posunula.
- Obrat k lepšímu nastal i u vymyšlení vhodného konce příběhu, který nyní zvládla mnohem lépe.
- Na základě ilustrace dokázala vyprávět děj příběhu.
- Při aktivitách se soustředila. Komunikace s učitelkou byla na velmi dobré úrovni.
- Při převyprávění použila bohatý slovník. Vyprávěla plynule, v rozvinutých větách.
- Převážně zachytila hlavní myšlenku.
- Obsah a poučení z příběhu chápe.

Viktorie

Téměř ve všech oblastech udělala značný pokrok:

- Z nabídky vybrala správnou ilustraci k předčítanému textu.
- Zvládla chronologicky seřadit děj příběhu ilustrací dle své vlastní fantazie.
- Velmi se zlepšila ohledně vymyšlení vhodného konce příběhu.
- Velmi dobře dokázala popsat situaci dle obrázku oproti první analýze.
- Při převyprávění pohádky *O Koblížkovi* využívá i písničku, která se v pohádce vyskytuje.
- Velký posun v zachycení hlavní myšlenky. Zvládla výborně.
- Obsah i poučení z příběhu převážně pochopila.

Sandra

Téměř ve všech oblastech, se posunula o krok vpřed:

- K předčítanému textu zvolila správné ilustrace.
- Lépe zvládla chronologicky seřadit děj ilustrací dle vlastní fantazie.



- Nyní zvládla dokončit příběh sama, dle vlastního uvážení. Již jsem neposela pokládat návodné otázky.
- V ilustraci si všímala detailů a následně je při dalších činnostech dokáže využít.
- Při převyprávění na základě ilustrace velký pokrok: zprvu vyprávěla tak, jak si pohádku pamatuje. Od třetí ilustrace již vypráví dle své fantazie a dle toho, co je na ilustraci. Vyprávěla plynule v rozvinutých větách. Využívá bohatý slovník.
- Pochopila poučení i obsah příběhu.
- Převážně zvládla zachytit hlavní myšlenku příběhu.

#### Hugo

- Veškeré výstupy zvládl na stupeň hodnocení č 1. Udělal tedy v některých oblastech pokrok k lepšímu:
- Zlepšení proběhlo v převyprávění děje na základě ilustrace a při zkoumání a využití detailu z ilustrace.
- Ostatní výstupy byly totožně ohodnoceny jako v předchozí analýze č 1.
- Pohádku, *Hrnečku vař!*, neznal, ale zkusil ji dovyprávět. Dokončení příběhu zvládl smysluplně dokončit. Používal věty souvislé. Vyprávěl plynule. Při vyprávění se neustále díval na ilustraci.
- O Koblížkovi také znal. Při popisu ilustrací použil mnoho vět. Vyprávěl souvisle. Chápal poučení i obsah děje. Při vyprávění zpíval písničku, která se v pohádce vyskytuje.
- Při aktivitách se velmi soustředil.

#### Marek

Ve všech oblastech, které se daly vylepšit, udělal pokrok vpřed:

- Správnou ilustraci k předčítanému textu vybral okamžitě.
- Chronologicky správně seřadil děj dle vlastního uvážení.
- Ilustrace k pohádce *O Koblížkovi* seřadil velmi rychle. Ke každé ilustraci řekl pár vět.
- „Liška je zlá, protože snědla koblížka. Byla mazaná, protože vymyslela fintu.“
- Dokázal převážně vymyslet vhodný konec příběhu ve srovnání v počáteční analýze.

- Také lépe zvládal uplatnit svou fantazii. Děj na základě ilustrace popisoval v jednoduchých větách. Popisoval emoce, které vyčetl z mimiky postav.
- Ovšem byl z počátku opět nejistý, nervózní.
- Chápal poučení i obsah z příběhu.

Dara

V některých oblastech se posunula k lepšímu:

- K předčítanému textu vybrala správně ilustrace.
- Pohádku, *O Koblížkovi*, zná. Děj ilustrací seřadila správně. Příběh převyprávěla přesně dle ilustrací.
- Pohádku, *Hrnečku vař!* - zná, ale nechce ji dovyprávět, protože ji zná.
- V ilustraci zkoumala detaily a následně je využívá při dalších činnostech.
- Hlavní myšlenku pohádky dokázala zachytit – výrazný posun k lepšímu. „Mařenka se podělila se stařenkou o chleba. Byla laskavá. Stařenka se odměnila, byla hodná a pomohla jí také. Dala jí tu sůl.“

Hedvika

V oblastech hodnocených vyšším stupněm než č. 1 se zlepšila:

- K předčítanému textu vybrala správně vhodnou ilustraci z nabídky.
- Nyní již bez chyby dokázala chronologicky seřadit děj příběhu dle slyšeného.
- Při vymyšlení vhodného konce příběhu byl vidět značný posun.
- Při úkolech plně využívala svou fantazii.
- Pohádku, *Hrnečku vař!*, dokončila větou: „Skončí to tak, že se utopí v kaši.“
- Děj pohádky vyprávěla s nadšením. Využívala mnoho vět k vyprávění děje.
- Zkoumala detaily ilustrace a následně je dokázala využít v následujících činnostech.
- Při aktivitách seděla na židli s kolečky. Držela se o hranu stolu a posouvala se židlí dopředu a dozadu. Ale i přesto se soustředila a řešila úkoly.
- Velmi pěkně popisovala situaci dle obrázku.
- Zvládala zachytit hlavní myšlenku příběhu.
- Pochopila obsah i poučení z příběhu.

Kristýna

- Nyní byla více soustředěná než v předešlé analýze.
- K předčítanému textu vybrala hned po dvou větách četby správné ilustrace.
- Pohádku, *Hrnečku vař!*, zná. Dokázala vystihnout podstatu pohádky. „Stařenka byla hodná, pomohla Bětušce, protože Bětuška ji dala jídlo.“
- „Jo, pohádku *O Koblížkovi* znám, to je lehký.“ Ilustrace k pohádce seřadila velmi rychle. Vyprávěla přesně dle ilustrací.
- Pochopila obsah i poučení z příběhu. „Liška je chytrá a mazaná, obelstila Koblížka. Ten byl hloupí.“

Hynek

V některých konkrétních výstupech se zlepšil převážně až o 2 stupně hodnocení k lepšímu.

- Soustředil se, naslouchal, v posledních dvou aktivitách výrazně klesla pozornost.
- Na základě předčítaného textu zvládl přiřadit správně ilustraci ke dvěma pohádkám.
- Dle vlastního uvážení zvládl děj seřadit mnohem lépe, než v počáteční analýze. Posunul se o krok v před.
- Vhodný konec příběhu nyní zvládl dokončit. „Není to šťastný konec, kaši nikdo nezastavil.“
- V ilustracích si více všímá detailů.
- Popsat situaci na obrázku zvládl lépe než v počáteční analýze.
- Při vyprávění příběhu dle ilustrace řekl pouze jednu větu ke každé ilustraci. Věta vždy začínala „A pak...“ Věty používal jednoduché.
- S učitelkou komunikoval, na otázky odpovídal.
- Pohádku, *Hrnečku vař!*, naslouchal, ale na otázky neodpovídal dle obsah příběhu – pletl si postavy.
- Hlavní myšlenku příběhu nezachytil.

Radim

V počáteční analýze byl nejhůře hodnocen stupněm číslo 2, ale převažoval stupeň hodnocení 1. V této analýze má u všech výstupů stupeň hodnocení 1. Pouze u výstupu č. 1 se zhoršil.

- Byl opět pozorný. Soustředil se na zadání a úkoly.
- K předčítanému textu zvolil správně ilustraci pouze u jedné pohádky ze dvou. Špatně určit pohádku *12 měsíčků*. V předčítaném textu se vyskytla vlna. To ho zmátlo a na základě té vlny určil pohádku *O třech přadlenách*. Tady bylo zhoršení oproti prvotní analýze.
- Dokáže seřadit chronologicky děj dle vlastní fantazie.
- Pohádku Vymyslel vhodný konec příběhu.
- Opět zkoumal a pozoroval detaily v ilustracích, které následně dokázal využít.
- Využíval bohatou slovní zásobu při vyprávění na základě chronologicky seřazených ilustrací. „Liška je zlá, protože snědla koblížek babičce.“
- Zeptala jsem se: „Jakou vlastnost má Koblížek?“ odpověděl: „Koblížek byl malý, sladký, dobrý a obouchaný, měl i marmeládu.“
- S učitelkou komunikoval bez obtíží. Na veškeré otázky odpovídal.
- Chápal obsah i poučení z příběhu *Hrnečku vař!*.

Stela

Většinou se stupeň hodnocení konkrétních výstupů shodoval s hodnocením v počáteční analýze, ovšem v několika výstupech se o stupeň zhoršila.

- Jednu ilustraci ze dvou přiřadila k předčítanému textu špatně. Pohádku *12 měsíčků* nezná. K textu přiřadila ilustraci z pohádky *Bajaja*. Takto určila na základě copu u dívky.
- Správně chronologicky seřadila děj na základě svého uvážení.
- Dokázala vyprávět děj na základě ilustrací *O koblížkovi*. Věděla, že se v pohádce zpívá písnička, ale nevzpomněla si na slova. U každé ilustrace řekla: „A tady taky zpíval tu písničku. I tady i té lišky. Dopadlo to dobře. Koblížek se vrátil zpět k babičce.“
- Vymyšlení vhodného konce příběhu zvládla lépe v porovnání s prvotní analýzou. Při dokončení jsem ji navedla dvěma otázkami. Následně příběh dokončila. „Kaše se vylila, ale ta holčička ji zastavila. Řekla hrnečku dost.“
- Všimla si detailů v ilustraci. „Na obrázku jsou dráčkové a chrlí oheň. Pak tam přijel koníček a je tam i dceruška. Dráčkové se mračí. Princezna je vyděšená, bojí se draků. Princ se cítí uraženě a zlobí se na draky.“

- Komunikace s učitelkou bez obtíží.
- Obsah i poučení z příběhu pochopila.
- Nyní dokázala zachytit hlavní myšlenku příběhu.

Jaroslav

V počáteční analýze měl téměř u všech konkrétních výstupů stupeň hodnocení 1. Ve výstupech hodnocených stupněm 2 se posunul o krok vpřed. V této analýze má u všech výstupů hodnocení 1.

- Byl klidný. Udržel pozornost po celou dobu aktivit. Soustředil se na úkoly.
- Dokázal správně přiřadit vhodné ilustrace k předčítanému textu. *12 měsíčků* uhodnul hned. *Hrnečku vař!* „Znám, ale trošku jinak.“ Přiřadil ilustraci k textu na základě hrnečku.
- Vymyslel vhodný konec příběhu. „Pohádka dopadla dobře. Kaši někam uklidili.“
- Seřadil správně chronologicky ilustrace příběhu dle svého uvážení. Jeho seřazení odůvodnil takto: „Složil jsem to podle pozadí, jak jde cesta před lesem, v lese a dál.“
- Všímal si detailů, které následně dokázal využít.
- Při vyprávění se občas „zadhrával“, ale využíval rozvinuté věty a svou fantazii. Používal i přímou řeč.
- Vedl rozhovor s učitelkou nad daným tématem.
- Zvládl zachytit hlavní myšlenku, obsah i poučení z příběhu.
- Zvládl řešit zadané úkoly.

## **B. Stonožky (experimentální vzorek)**

Lea

V některých oblastech se posunula vpřed:

- Vybrala z nabídky vhodnou ilustraci k předčítanému textu podle hlavní postavy.
- Zvládala chronologicky seřadit děj dle vlastního uvážení.
- Ilustrace z pohádky *O koblížkovi*, dokázala seřadit chronologicky správně. Vyprávěla přesně dle ilustrací. Příběh dle dívky dopadl špatně (Koblížek se bál medvěda a putoval zpět domů).

- Pohádku, *Hrnečku vař!*, znala, ale nepamatuje si ji. Příběh tedy dokončila dle vlastní fantazie (Kaše ztuhla a zmizela. Bětuška zachránila maminku zaklínadlem hrnečku dost!).
- Při aktivitách byla více komunikativní.
- Stále spíše nedokázala zachytit hlavní myšlenku.
- Velmi málo chápala obsah i poučení z příběhu.

Eliška

V některých aktivitách udělala pokrok v před, v jedné aktivitě se zhoršila:

- Měla lepší výsledky u vybrání vhodné ilustrace k předčítanému textu.
- Dokázala chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení.
- Při dokončení příběhu si nevěděla rady. Dlouho přemýšlena. Nakonec se jí příběh nepodařil dokončit.
- Pohádku *O Koblížkovi* znala. Ilustrace správně chronologicky seřadila. Následně dle nich vyprávěla příběh.
- Převyprávění děje na základě ilustrace zvládla na stejné úrovni jako v předchozí analýze.
- Zvládla lépe popsat situaci dle obrázku.
- Výborně vystihla děj dle ilustrace. Krásně popsala, co se na ilustraci odehrává. Dokázala říci i vlastnosti postav (statečný, krásná).
- Podstatu, obsah i poučení chápala.

Viola

Převážně jsem hodnotila č. 1 jako v předchozí analýze. Ve dvou oblastech se zlepšila:

- K předčítanému textu vybrala vhodnou ilustraci z nabídky. Zkoumala detaily.
- Dívka dokázala chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení. Vypráví v rozvinutých větách, při vyprávění zpívá písničku.
- Pohádku, *Hrnečku, vař!*, znala. Dokázala vymyslet vhodný konec příběhu na základě své fantazie.
- Popsala situaci dle obrázku lépe, než v předchozí analýze. Domyslela si celý příběh, ne jen co je na ilustraci. Uplatnila lépe svou fantazii oproti prvotní analýze.

- Chápala podstatu pohádky i její poučení.

Nela

V prvotní analýze mněla všechna hodnocení s číslem 1. Mohla se tedy pouze ve všech konkrétních výstupech zdokonalovat.

- Předčítanému textu vybrala vhodnou ilustraci z nabídky.
- Chronologicky správně seřadila děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení.
- Vymyslela vhodný konec příběhu.
- Na základě ilustrace vyprávěla děj. Všímal si detailů v ilustraci a následně je dokázala využít při jiné činnosti.
- Při převyprávění, dle obrazového materiálu uplatnila svou fantazii.
- Dívka zachytila hlavní myšlenku i poučení z příběhu.

Amálie

Zlepšila se ve všech oblastech hodnocených stupněm 2 a více. V některých se posunula vpřed i o dva stupně hodnocení.

- Při výběru vhodné ilustrace k předčítanému textu se velmi zlepšila. Vše vybrala správně.
- Dokázala seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení. „Liška byla nejdřív hodná a pak zlá, protože ho chtěla sníst. Byla mazaná, protože ho napálila.“
- Při vymýšlení vhodného konce příběhu udělala značný pokrok. Dokázala vymyslet vhodný konec příběhu. Možná hrálo roli to, že pohádku *Hrnečku vař!*, znala a dokonce si v minulosti tuto pohádku přehrála s tetou jako divadlo.
- Při této analýze si více všímala detailů v ilustraci a při činnosti je dokázala využít.
- Na základě popisu jedné ilustrace vymyslela celý příběh. „Bajaja na koni jel zachránit princeznu, ale drak chce princeznu taky, Bajaja odláká draka a řízne ho. Princezna se cítí nervózně, bojí se draka. Bajaja je statečný a princeznu zachránil.“
- Poučení, obsah a hlavní myšlenku spíše nezvládla pochopit. Nevěděla, proč ji stařenka dala hrneček a za co.

Vašek

U všech zaznamenaných výstupů měl hodnocení stupně č. 1 stejně jako v prvotní analýze.

- Z nabídky vybral vhodnou ilustraci k předčítanému textu.
- Na základě vlastního uvážení dokázal chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu.
- Vymyslel vhodný konec příběhu.
- Všímal si detailů v ilustracích a následně je dokázal využít při jiné činnosti.
- Vyprávěl děj na základě ilustrace.
- Pochopil obsah i poučení z příběhu.

Soňa

U všech zaznamenaných výstupů měla hodnocení stupně č. 1 stejně jako v prvotní analýze.

- Vybrala k předčítanému textu správnou ilustraci.
- Dokázala chronologicky seřadit děj dle vlastního uvážení.
- Vymyslela smysluplný konec příběhu.
- Při vypravování používá svou fantazii. Převyprávěla děj na základě ilustrace.
- Všíkala si detailů a při činnostech je dokázala využít.
- Při vypravování využívala svůj bohatý slovník. Mluví plynule v rozvinutých větách.
- Pochopila obsah i poučení z příběhu.
- Vada ve výslovnosti přetrvává.

Blanka

U všech zaznamenaných výstupů měla hodnocení stupně č. 1 stejně jako v prvotní analýze.

- Předčítanému textu vybrala vhodnou ilustraci.
- Chronologicky správně seřadila děj příběhu na základě vlastního uvážení.
- Vymyslela vhodný konec příběhu.
- Dokázala převyprávět děj na základě ilustrace. Všíkala si detailů.
- Správně popsala situaci de obrázku.
- Chápala obsah i poučení z příběhu.
- Dívka dokázala převyprávět děj na základě ilustrace. Uplatňovala svoji fantazii.



## 13 Výsledky výzkumu

### 13.1 Shrnující tabulka výzkumu – Berušky (výzkumný vzorek)

Čísla 1-5 znamenají stupně hodnocení:

1 – velmi často      2 – často      3 – občas      4 – spíše ne      5 – ne.

Pro větší přehlednost a porovnání jsem ke každému konkrétnímu výstupu vytvořila dva řádky, do kterých jsem zaznamenala výsledky dané skupiny. Černá čísla znamenají stupně hodnocení všech dětí dané skupiny - analýza před aktivitami, které podporují rozvoj porozumění předčítanému textu. Červená čísla vystihují analýzu dětí po těchto aktivitách. Ve skupině Berušek je celkový počet dětí 12 a ve skupině Stonožek je celkový počet dětí 8.

	stupeň hodnocení/ konkrétní výstup	1	2	3	4	5
1.	Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci.	11				1
		8	3			
2.	Dítě dokáže chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení.	9	1	2		
		11	1			
3.	Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.	1	1	6	1	3
		5	4	2	1	
4.	Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít.	8	2	1		1
		9	2		1	
5.	Dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace.	5	3	1	3	
		9	3			
6.	Dítě dokáže udržet pozornost – poslouchá pohádku.	10		1		1

		11				1
7.	Dítě vede rozhovor s učitelkou nad danou ilustrací.	11		1		
		11	1			
8.	Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.	5	2	4		1
		6	4	1		1
9.	Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.	6	2		4	
		7	4	1		
10.	Dítě dokáže řešit úkoly a situace.	7	3	2		
		9	2	1		
11.	Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.	3	3	2	4	
		5	6	1		
12.	Dítě chápe obsah i poučení z příběhu.	5	2	3		1
		6	3	2		1

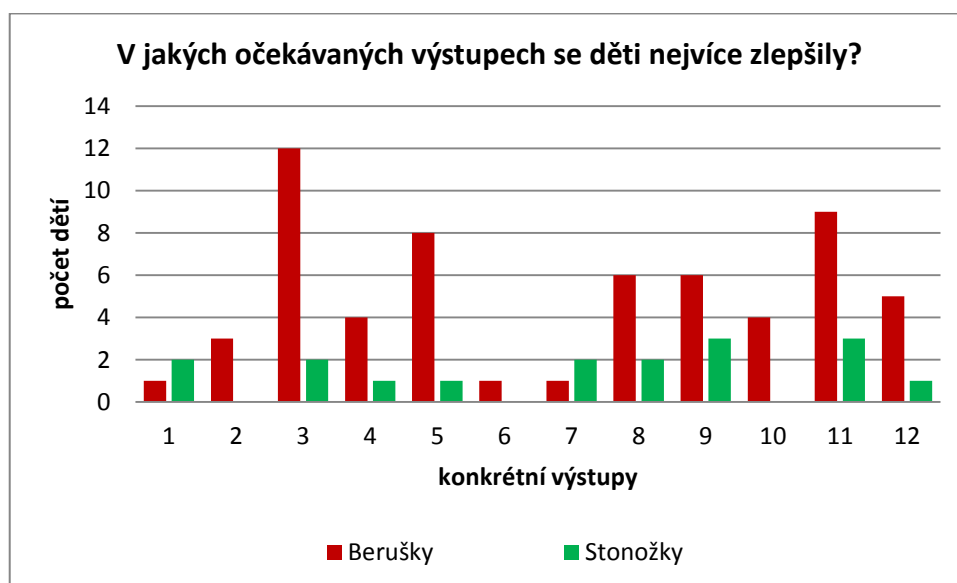
Z tabulky je patrné, že se celkově skupina Berušek (výzkumný vzorek) posunula výrazně vpřed. Můžeme si ale všimnout, že u prvního konkrétního výstupu „Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci.“ se děti zhoršily. Myslím si, že určitou roli hrála znalost pohádek u dětí. Během analýzy jsem zaznamenala, že téměř polovina dětí pohádky (*12 měsíčků* a *Hrnečku vař*) neznaly. Dalším ovlivnitelným faktorem mohla hrát roli i pozornost dětí při této aktivitě. Největší pokrok u celé skupiny nastal v konkrétním výstupu č. 3 (dítě vymyslí vhodný konec příběhu) a v otázce č. 8 (dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku), které příkládám postupnému rozvoji těchto dovedností skrze čtenářské strategie.

### 13.2 Shrnující tabulka výzkumu – Stonožky (experimentální vzorek)

	stupeň hodnocení/ konkrétní výstup	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
1.	Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci.	6	1	1		
		8				
2.	Dítě dokáže chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle vlastního uvážení.	8				
		8				
3.	Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.	5	1		2	
		5	1		2	
4.	Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít.	5	2	1		
		6	2			
5.	Dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace.	6	1		1	
		7	1			
6.	Dítě dokáže udržet pozornost – poslouchá pohádku.	8				
		7	1			
7.	Dítě vede rozhovor s učitelkou nad danou ilustrací.	6	2			
		8				
8.	Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.	5		1	2	
		6		1	1	
9.	Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.	5	2	1		
		6	2			

10.	Dítě dokáže řešit úkoly a situace.	5	3			
		5	3			
11.	Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.	4	1	2	1	
		4	3	1		
12.	Dítě chápe obsah i poučení z příběhu.	6			2	
		6	1		1	

Můžeme si všimnout, že děti ze skupiny Stonožek (experimentální vzorek) se nijak výrazně neposunuly. Možná to bylo i tím, že počáteční analýza této skupiny dopadla podstatně lépe, než počáteční analýza Berušek. Zajisté také hrál roli i fakt, že jsem u skupiny Stonožek nerozvíjela a nepodporovala porozumění předčítanému textu v rámci práce s ilustrací oproti skupině Berušek.



graf 1

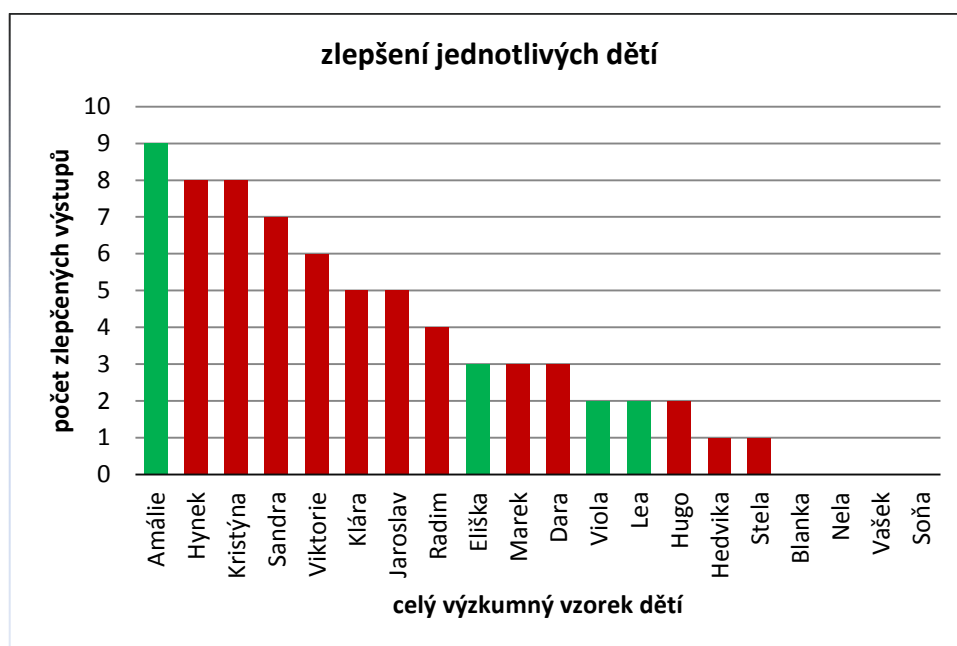
V graf 1 je vidět v jakých očekávaných výstupech se děti nejvíce zlepšily. Lze si všimnout velkých rozdílů mezi skupinami Berušek a Stonožek. V porovnání se Berušky výrazně zlepšily hned v několika konkrétních výstupech. Nejvíce však v těchto:

Výstup č. 3 Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.

Výstup č. 5 Dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace.

Výstup č. 11 Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.

V realizaci praktické části jsem využívala metody a strategie pro rozvoj všech těchto výstupů. Je tedy pravděpodobné, že u dětí došlo právě k tomuto zlepšení. Ovšem musíme se přiklánět i k biologickému vývoji dítěte, který v tomto směru není zanedbatelný a do jisté míry také ovlivnil výsledky výzkumu. Například výstup č. 5 a zároveň č. 11 jsem podporovala u dětí realizací přípravy pohádky Grufallo, kdy úkolem dětí, bylo společně převyprávět děj na základě ilustrací. Dítě tak i uplatňovalo a rozvíjelo svou fantazii. Do této aktivity bychom mohli zařadit i výstup č. 3, kdy děti dokončily příběh. Obdobně byla na toto zaměřená i aktivita s využitím pohádky Jedna žába, druhá žába. Tady děti skupinově seřazovaly děj příběhu dle svého uvážení a následně děj dle ilustrací převyprávěly. Opět zde rozvíjely svou fantazii, pochopení dějové linie, pochopení obsahu i podstatu děje i jeho dokončení.



graf 2

graf 2 ukazuje zlepšení jednotlivých dětí z obou vzorků (výzkumný i experimentální). Děti označené zeleně patří do experimentálního vzorku Stonožek a děti označené červeně jsou

z výzkumného vzorku Berušek. Blanka, Nela, Vašek a Soňa se řadí do experimentálního vzorku Stonožek. U těchto dětí jsem nezaznamenala posun. Jejich výsledky v závěrečné analýze byly porovnatelné s výsledky v úvodní analýze. Ostatně u těchto dětí byly všechny výstupy hodnoceny stupněm č. 1. Z grafu je zřejmé, že nejvíce se tedy zdokonalily ve svých očekávaných výstupech Berušky (výzkumný vzorek). Značnou váhu přikládám k tomu, že jsem tuto skupinu v rámci realizace praktické části rozvíjela pomocí předem připravených aktivit, které popisují v kapitole Realizace praktické části: Práce s ilustrací.



graf 3

Ve výzkumném vzorku Berušek se nejvíce v očekávaných konkrétních výstupech zlepšily děti Hynek a Kristýna, které se posunuly vpřed v osmi výstupech. Hned za nimi se posunula vpřed Sandra se sedmi zlepšenými výstupy a Viktorie se šesti zlepšenými výstupy. Hugo, Marek, Klára, Radim, a Jaroslav byly převážně v počáteční analýze hodnoceni stupněm č. 2 a v závěrečné analýze se posunuly v hodnocení na č. 1. Všechny tedy měly po závěrečné analýze u všech výstupů hodnocení s číslem jedna. Avšak z grafu je patrné, že se děti Klára a Jaroslav zlepšily v pěti výstupech, Hugo ve dvou, Marek ve třech výstupech a Radim ve čtyřech výstupech. Dara, Hedvika a Stela se také posunuly vpřed. Avšak Hedvika a Stela pouze v jednom výstupu a to takto: Obě se zlepšily ve stejném konkrétním očekávaném výstupu a to ve výstupu č. 3 Dítě vymyslí vhodný konec příběhu. Hedvika po tomto zlepšení již měla v závěrečné analýze u všech výstupů

hodnocení s číslem jedna, oproti Stele, u které se v závěrečné analýze vyskytoval stupeň hodnocení od 1 do 3.

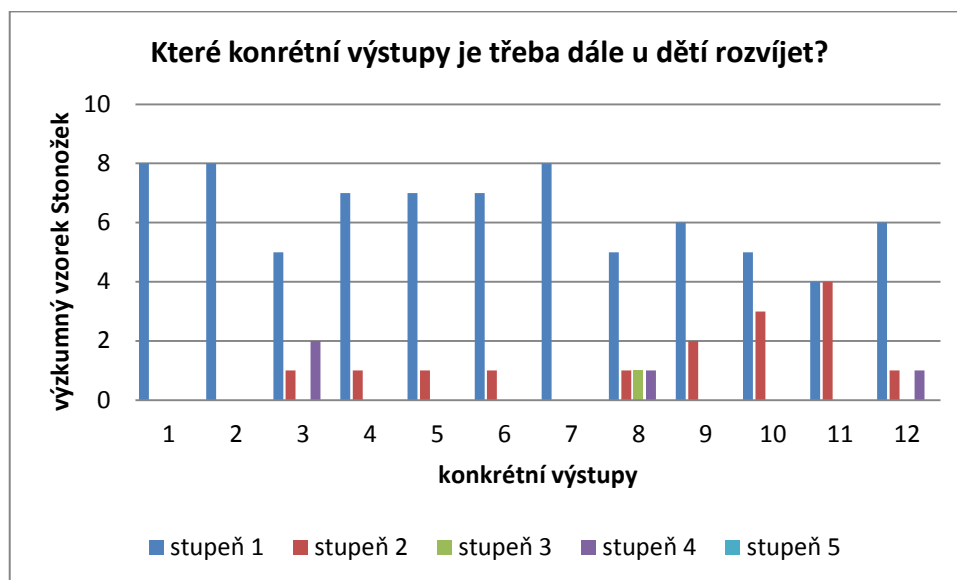


graf 4

Jak už jsem uvedla výše, Blanka, Nela, Vašek i Soňa měly v počáteční analýze u všech výstupů hodnocení s číslem 1. V závěrečné analýze byly výsledky srovnatelné s výsledky počáteční analýzy. Neposunuly se tedy. Proto v graf 4 u těchto dětí není zaznamenán žádný pokrok. Amálie z výzkumného vzorku Stonožek se zlepšila nejvíce. Pokročila vpřed v devíti očekávaných konkrétních výstupech. Eliška měla v počáteční analýze převážně stupeň hodnocení 2. Pouze u třech očekávaných výstupů hodnocení 1. V závěrečné analýze se nijak výrazně neposunula. U třech výstupů se zlepšila na stupeň 1. Ostatní výstupy byly srovnatelné s počáteční analýzou, tudíž byla hodnocena stejně. Lea a Viola se zlepšily pouze ve dvou výstupech. Lea se zlepšila při vyprávění dle obrazového materiálu ze stupně hodnocení 4 na stupeň 3 a o jeden stupeň v rozhovoru a komunikaci s učitelkou. V prvotní analýze byla velmi ostýchavá, nejistá v odpovědích. V závěrečné analýze již s učitelkou velmi dobře komunikovala a na otázky odpovídala jistě. Avšak její celkové hodnocení se pohybovalo v obou analýzách v rozmezí od jednoho do čtvrtého stupně. Viola měla oproti Lee podstatně lepší výsledky v prvotní analýze, kdy u všech zkoumaných výstupů měla hodnocení s číslem 1. Až na očekávané výstupy čísla 9 (dítě dokáže popsat situaci dle obrázku) a 11 (dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu). V obou výstupech se posunula ze stupně hodnocení 3 na stupeň

2. V závěrečné analýze tedy měla celkově deset hodnocení s číslem 1 a dva výstupy hodnoceny stupněm 2.

### 3. Jaký byl rozdíl mezi experimentálním a výzkumným vzorkem dětí?



graf 5

graf 5 vytyčuje konkrétní výstupy, na které je potřeba se zaměřit u experimentálního vzorku Stonožek a dále je v tomto směru podporovat a rozvíjet. Legenda označuje stupně hodnocení, kdy si můžeme všimnout, že převažuje vždy u každého výstupu stupeň hodnocení 1. Až tedy na konkrétní výstup 10, kdy je stupeň hodnocení 1 a 2 srovnatelný. Nejlepších výsledků dosáhly děti ve výstupech 1, 2 a 7. Ve výstupech 4, 5 a 6 pouze jedno dítě z osmi mělo stupeň hodnocení 2, což považuji za také velmi dobrý výsledek. Konkrétní výstupy 3 a 12 jsou na tom velmi podobně. Zde bych se zaměřila na děti, které měly hodnocení 2 a výše. U konkrétních výstupů 3, 8, 9, 10 a 11 bych podporovala a rozvíjela dále celou skupinu dětí. Jednalo by se o podporu a rozvoj v těchto konkrétních výstupech, kdy výstup 9 a 11 spolu úzce souvisí:

Výstup 3 – Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.

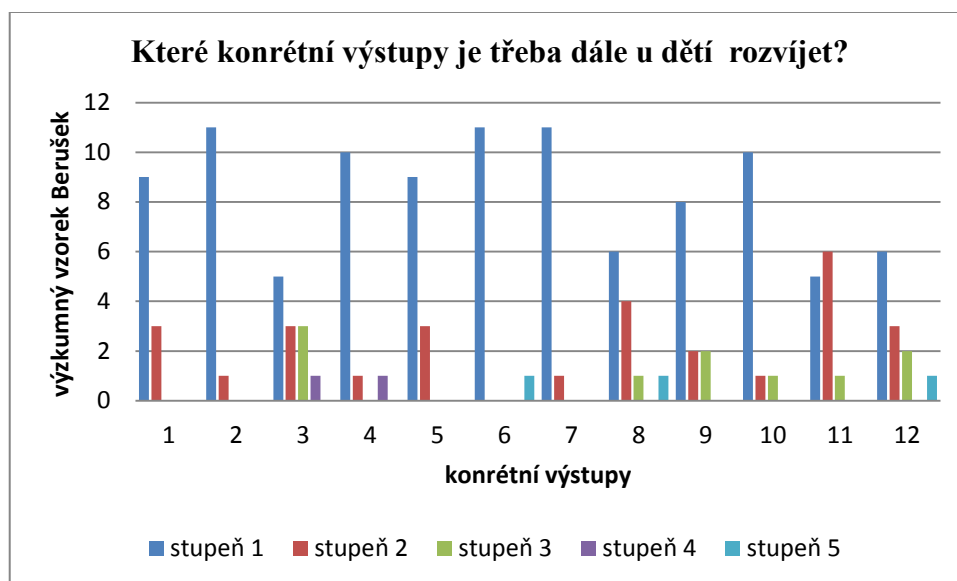
Výstup 8 - Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.

Výstup 9 - Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.

Výstup 10 - Dítě dokáže řešit úkoly a situace.



Výstup 11 - Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.



graf 6

graf 6 se zaměřuje na výsledky výzkumného vzorku Berušek. Jak je patrné - je v porovnání s graf 5 velmi různorodý ve stupních hodnocení. Výstup 6 (dítě dokáže udržet pozornost – poslouchá pohádku) byl u všech dětí hodnocen stupněm 1, pouze jedno dítě bylo hodnoceno stupněm 5 (Hynek). U tohoto dítěte bych dále individuálně rozvíjela udržení pozornosti a soustředěnost. Velmi dobře dopadly i výstupy 2 a 7, ve kterých bylo 11 dětí z 12 hodnoceno stupněm 1, a pouze Hynek byl v každém výstupu hodnocen stupněm 2. Další podporu bych tedy směřovala individuálně pro Hynka. Avšak v porovnání s počáteční analýzou se Hynek v obou výstupech zlepšil o jeden stupeň hodnocení. V konkrétním výstupu 1 (dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci) měly pouze tři děti z dvanácti hodnocení stupeň 2 (Radim, Hynek, Stela). Radim se v tomto výstupu zhoršil o jeden stupeň stejně jako Stela. Jak již zmiňuji výše v kapitole 12 Výzkumný vzorek: Analýza dětí po ukončení výzkumu, Radim špatně určil pohádku *12 měsíčků*. V předčítaném textu se vyskytla vlna. To ho zmátlo a na základě té vlny určil pohádku *O třech přadlenách*. Stela určila ilustraci k předčítanému textu špatně na základě copu který měla dívka v ilustraci. Oproti Radimovi a Stele, se Hynek v tomto výstupu výrazně zlepšil. V prvotní analýze byl hodnocen stupněm 5 a v závěrečné analýze stupněm 2. Byl tedy u něj zaznamenán velký posun. Stejně výsledky měl i konkrétní výstup 5 (dítě dokáže vyprávět děj na základě ilustrace). Nejhůře dopadly výstupy 3 (dítě vymyslí vhodný konec

příběhu) a 11 (dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu), ve kterých pouze 5 dětí z dvanácti mělo stupeň hodnocení 1. U výstupu 3 dále stupeň hodnocení 2 a 3 mělo po třech dětech. Hodnocení stupněm 4 bylo v tomto výstupu hodnoceno pouze jedno dítě - Hynek, který se ale zlepšil o jeden stupeň hodnocení. Ve výstupu 11 převažovalo hodnocení dětí stupněm 2. Pět dětí bylo hodnoceno stupněm 1 a pouze jedno dítě stupněm 3 – opět Hynek. Avšak i v tomto výstupu udělal pokrok o jeden stupeň hodnocení. Výstupy 4 a 10 jsou na tom s hodnocením obdobně. V obou výstupech jsem zaznamenala úspěšnost ve stupni hodnocení 1 u 10 dětí. U konkrétního výstupu 4 (dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít) bylo pouze jedno dítě hodnoceno stupněm 2 – Dara, která zůstala v tomto výstupu na stejné úrovni, a jedno dítě stupněm 4 – Hynek, který se zlepšil o jeden stupeň v porovnání s počáteční analýzou. U desátého výstupu (dítě dokáže řešit úkoly a situace) bylo jedno dítě hodnoceno stupněm 2 – Marek, který se zlepšil o jeden stupeň hodnocení, a jedno dítě stupněm 3 – Hynek. Tady byl hodnocen v obou analýzách stejně. V devátém konkrétním očekávaném výstupu (dítě dokáže popsat situaci dle obrázku) získalo 8 dětí z 12. Dvě děti získaly hodnocení 2 – Sandra, Hynek (oba měli zlepšení o dva stupně) a další dvě děti hodnocení 3 – Stela, Kristýna. Přičemž Stela se zhoršila o dva stupně a Kristýna se o stupeň zlepšila. Konkrétní očekávané výstupy 8 a 12 spolu velmi úzce souvisí. Ostatně proto jejich výsledky dopadly podobně. V obou výstupech získalo 6 dětí stupeň hodnocení 1. Ve výstupu 8 (dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku) byly hodnoceny 4 děti stupněm 2 a po jednom dítěti získalo hodnocení stupeň 3 – Stela, která se zhoršila o dva stupně a stupeň 5 – Hynek, který zůstal v tomto očekávaném výstupu na stejné úrovni. U výstupu 12 (dítě chápe obsah i poučení z příběhu) byly 3 děti hodnoceny stupněm 2, dvě děti stupněm 3 – kdy Klára se nijak neposunula, Stela se zhoršila o dva stupně stejně jako v očekávaném konkrétním výstupu 8 a jedno dítě stupněm 5 – opět Hynek, který i v tomto výstupu zůstal na stejné úrovni.

## 14 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo navrhnout a ověřit metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. Vzhledem k cíli jsem si stanovila 5 výzkumných otázek, na které v následujícím pořadí odpovídám:

1. V jakých očekávaných výstupech se děti nejvíce zlepšily?
2. U jakých dětí došlo k nejlepšímu zlepšení?
3. Jaký byl rozdíl mezi experimentálním a výzkumným vzorkem dětí?
4. Jaké metody práce s ilustrací se nejvíce osvědčily?
5. Jaké doporučení do praxe pro učitelky mateřských škol bych navrhovala?

Při psaní teoretické části této práce jsem si prohloubila své dosavadní poznatky a obohatila se o spoustu nových užitečných informací v oblasti čtenářské pregramotnosti, využití čtenářských strategií a v neposlední řadě jsem se obohatila o využití metod pro práci s knihou a s její ilustrací.

V praktické části jsem navrhovala a ověřovala metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. Zjištěné výsledky popisuji v následujících odstavcích.

Pro realizaci mé praktické části práce jsem měla k dispozici 20 dětí, které byly rozděleny na dva výzkumné vzorky dle třídy, kterou navštěvují. Jednalo se tedy o experimentální vzorek Stonožek s celkovým počtem osmi dětí a výzkumný vzorek Berušek z celkovým počtem 12 dětí. Oba výzkumné vzorky jsem na počátku realizace mé práce testovala. Následně jsem se ale zaměřila pouze na skupinu Berušek (výzkumný vzorek), které jsem prostřednictvím příprav rozvíjela a podporovala u nich práci s ilustrací jako podporou porozumění předčítanému textu. Po dokončení realizace příprav jsem znovu testovala všech 20 dětí.

### 1. V jakých očekávaných výstupech se děti nejvíce zlepšily?

Počáteční analýza obou výzkumných vzorku se výrazně lišila. Stonožky (experimentální vzorek) již v prvotní analýze dopadly velmi úspěšně. Což si můžeme potvrdit

v kapitole 13.2 Shrnující tabulka výzkumu – Stonožky. Počáteční analýza výzkumného vzorku Berušek byla vyhodnocena podstatně 13.1, jejich zaznamenané očekávané výstupy se pohybovaly na stupni hodnocení v plném rozsahu od 1 do 5, oproti experimentálnímu vzorku Stonožek, u kterého bylo rozmezí stupně hodnocení od 1 do 4, kdy stupeň 4 byl zaznamenán u 5 výstupů z 12 při maximálním počtu dvou dětí, kdežto u výzkumného vzorku Berušek byl zaznamenán stupeň hodnocení horší než 3 až u devíti výstupů. Avšak v tomto porovnání obou vzorků dětí (experimentálního i výzkumného) musíme brát v potaz, že vzorek Berušek měl o 4 děti více.

Výzkumný vzorek Berušek se velmi výrazně zlepšil v očekávaných výstupech oproti v porovnání s experimentálním vzorkem Stonožek, u kterých došlo k nepatrnému zlepšení. Do jisté míry hrál určitě fakt, že výzkumný vzorek Stonožek dopadl již v počáteční analýze podstatně lépe než výzkumný vzorek Berušek, proto se děti neměly možnost výrazně zlepšit, ale největší podíl přiřazuji tomu, že jsem vzorek Stonožek nijak nepodporovala a nerozvíjela. Měly možnost se tedy po dobu výzkumu posunout pouze na základě svého mentálního vývoje. Je zřejmé, že děti z výzkumného vzorku Berušek se podstatně více zlepšily v porovnání výsledků experimentálního vzorku Stonožek.

Při vyhodnocení analýzy u experimentálního vzorku Stonožek jsem dospěla k tomuto závěru: Jejich celkovou prvotní analýzu považuji za úspěšnou, avšak při závěrečné analýze jsem zjistila několik nedostatků, které bych do budoucna u dětí chtěla podporovat. Jednalo by se o rozvoj výstupů, které byly nejhůře hodnoceny. Převážně bych se zaměřila na podporu těchto konkrétních výstupů:

Výstup 8 - Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.

Výstup 9 - Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.

Výstup 10 - Dítě dokáže řešit úkoly a situace.

Výstup 11 - Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.

## **2. U jakých dětí došlo k nejlepšímu zlepšení?**

Při závěrečné analýze výzkumného vzorku Berušek jsem byla velice překvapena. Děti se v očekávaných konkrétních výstupech viditelně zlepšily. Ve výzkumném vzorku Berušek lze konstatovat, že výstupy Dítě dokáže chronologicky seřadit děj ilustrací příběhu dle

vlastního uvážení, dítě dokáže udržet pozornost – poslouchá pohádku a dítě vede rozhovor s učitelkou nad danou ilustrací, dopadly nejlépe. Nejvíce viditelný posun téměř ve všech očekávaných konkrétních výzkumech byl vidět u Hynka a Kristýny. Oba se v některých výstupech zlepšili až o dva stupně hodnocení. Ve výsledcích je zaznamenán převážně posun Hynka, protože Kristýna byla v počáteční analýze hodnocena nejhůře ve třech výstupech stupněm hodnocení 4 a v závěrečné analýze se výrazně posunula vpřed, kdy u ní převažovaly stupně hodnocení 1 a 2. Pouze u jednoho výstupu (dítě vymyslí vhodný konec příběhu) měla hodnocení stupněm 3. Ve výsledcích jsem analyzovala posuny u dětí, které měly stupeň hodnocení 3 a více, proto se Kristýna v zaznamenaných výsledcích objevuje pouze jednou. Její konkrétní výstupy hodnocené stupněm 2 byly tyto: dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít, dítě dokáže převyprávět děj na základě ilustrace, dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku, dítě dokáže popsat situaci dle obrázku a dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu. Ostatní výstupy měla hodnocené stupněm 1.

Počáteční analýza výzkumného vzorku Berušek pro mne byla znepokojivá. Mezi dětmi byly vidět velké rozdíly v jednotlivých očekávaných výstupech, nehledě na tom, že stupně hodnocení se pohybovali od 1 do 5. Proto jsem se rozhodla pro rozvoj a podporu tohoto výzkumného vzorku dětí. Při vyhodnocení výsledků této skupiny jsem byla mile překvapena, jak moc se děti dokázaly zdokonalit v jednotlivých výstupech. V některých méně, avšak v některých o poznání více. Do jisté míry hrál roli i mentální vývoj dítěte. Přece jenom v tomto věku se dítě za 2 měsíce dokáže velmi zlepšit, ale větší váhu v tomto zlepšení přikládám mému působení, kdy jsem pomocí různých aktivit děti stimulovala a podporovala prostřednictvím ilustrací k porozumění předčítanému textu. Na základě zjištěných faktů – které konkrétní výstupy je třeba dále u dětí rozvíjet, bych pokračovala u tohoto výzkumného vzorku dětí v rozvoji těchto konkrétních výstupů:

Výstup 3 - Dítě vymyslí vhodný konec příběhu.

Výstup 8 - Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku.

Výstup 9 - Dítě dokáže popsat situaci dle obrázku.

Výstup 11 - Dítě dokáže uplatnit svou fantazii v převyprávění dle obrazového materiálu.

Výstup 12 – Dítě chápe obsah i poučení z příběhu.

Lze si všimnout, že u obou výzkumných vzorků bych se snažila dále rozvíjet stejné konkrétní výstupy. Pouze v jednom výstupu se liší a to takto: u vzorku Stonožek budu ještě rozvíjet výstup 10 a u vzorku Broučků výstup 12.

#### **4. Jaké metody práce s ilustrací se nejvíce osvědčily?**

Nejvíce se osvědčila metoda dokončení příběhu na základě ilustrace, kterou jsem realizovala v přípravě pohádky *Gruffalo*. Děti tato činnost zaujala, po dobu aktivity udržely pozornost, byly aktivní a zvědavé. Osvědčila se i čtenářská strategie předvídání na základě ilustrací. Tuto strategii využívám v přípravě pohádky *Oskar a měsíční kočky*. Hned na začátku děti zaujal obal této knihy a těšily se na to, o čem příběh bude. Jako třetí metoda se osvědčila v přípravě využití pohádky *Nový domek pro myšku*, ve které jsem využila ustáleného prvku a logické posloupnosti. Děti pracovaly opět ve skupině. V jedné skupině byla vidět velmi dobrá spolupráce mezi dětmi, druhá skupina měla spolupráci o něco horší, ale i přesto společně dokázaly děj pohádky seřadit. Obě skupiny si všímaly ustálených prvků, na jejichž základě se snažily chronologicky správně seřadit děj. Přesto že s touto strategií pracovaly poprvé, zvládly využívat ustálených prvků a téměř celý příběh seřadily správně.

#### **5. Jaké doporučení do praxe pro učitelky mateřských škol bych navrhovala?**

Pro učitelky do mateřských škol bych rozhodně doporučila prostudovat si čtenářské strategie a možnosti využití práce s knihou a ilustrací. Domnívám se, že mnoho učitelek o tolika metodách práce a čtenářských strategiích neví. Učitelky mohou čerpat inspiraci například z těchto zdrojů:

RYBÁROVÁ, Eva. Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. Kritická gramotnost. Pomáháme školám k úspěchu o. p. s., 2017, 3(4), 20–25. ISSN 2464-6318

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. Kritické listy. Kritické myšlení o. s, 2009, (36), 28–31. ISSN 1214-5823.

Rozšířily by si tak znalosti a jejich nabídka činností pro práci s knihou a její ilustrací v mateřské škole, by pro děti byla více rozmanitá a učitelka by tak podpořila rovnoměrný

vývoj dětí a podpořila porozumění předčítanému textu u všech dětí, včetně budování jejich pozitivního vztahu ke knize.

Tato práce pro mne měla velký přínos. Nyní mám podvědomí o tom, jak správně pracovat s ilustrací. Velkým obohacením pro mne bylo i nastudování si čtenářských strategií, které jsem doposud téměř neznala a které mohu uplatnit v mateřské škole.

## 15 Seznam použitých informačních zdrojů

### 15.1 Použita dětská literatura v lekcích

1. ČECH, Pavel. *O čertovi*. V nakl. Petrkov vyd. 2. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2011, [78] s. ISBN 978-80-87595-06-0.
2. DONALDSON, Julia. *Gruffalo*. Praha: Svojtka & Co., 2014, [26] s. ISBN 978-80-256-1476-1.
3. HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Praha: Portál, 2012, [26] s. ISBN 978-80-262-0139-7.
4. LA FONTAINE, Jean de a Dana WINKLEROVÁ. *Bajky*. České vyd. Říčany: Junior, c2008, 115 s. ISBN 978-80-7267-341-4.
5. MAYER, Mercer. *Jedna žába, druhá žába*. 1. vyd. Praha: Samuel, 2004. 1 sv. (nestr.). ISBN 80-86849-01-5.
6. MOTLOVÁ, Milada. *Povídám, povídám pohádku: pohádky, říkadla, hádanky a písničky*. V Praze: Knižní klub, 2015, 84 s. ISBN 978-80-242-4963-6.
7. PILÁŘOVÁ, Ivana. *Nejkrásnější české pohádky*. SUN s.r.o., 2013, 158 s. ISBN 978-8073-716-45-5
8. RYMOND, Lynda Gene. *Oskar a měsíční kočky*. Praha: Albatros, 2009, 32 s. ISBN 978-80-00-01669-6.

### 15.2 Internetové zdroje

1. BERÁNKOVÁ, R. Vizuální komunikace a vizuální gramotnost mimo oblast výtvarné výchovy: obrazy v každodenním životě, jejich vizuální jazyk a jak s nimi komunikujeme. [online] Brno: Masarykova universita 2009. Rigorózní práce Masarykova universita. Masarykova universita. vedoucí práce: Prof. PaedDr. Radek Horáček, PhD. [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/94001/pedf\\_r/Vizualni\\_komunikace.pdf](https://is.muni.cz/th/94001/pedf_r/Vizualni_komunikace.pdf)
2. Běžiliška: O nás [online]. 2018a [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://www.beziliska.cz/beziliska>



3. FORET, M. O interpretaci vizuálního textu. In BOČÁK, M, RUSNÁK, J. Ed. Média a text II [online]. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, 2008 [cit. 2019-03-09]. ISBN 978-80-8068-888-2. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/index.html>
4. JANSOVÁ, Linda. Současná zrková komunikace a vizuální gramotnost. Ikaros [online], 2004, 8(1) [cit. 2019-03-09]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/soucasna-zrakova-komunikace-a-vizualni-gramotnost>.
5. Klub ilustrátorů: Kdo jsme [online]. [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <http://www.klubilustratoru.cz/cs>
6. KŮTOVÁ, V. Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. [online]. Olomouc: PdF UP 2004. Katedra českého jazyka a literatury. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2004/clanek08.pdf>
7. Kritické myšlení z. s. Principy programu [online]. 2001 [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>
8. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
9. Meander: O Meanderu [online]. [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://www.meander.cz/o-meanderu/>
10. MIKK, J., et al. Comparative Analysis of Illustrations in Finnish, Estonian, Russian, German and Austrian Textbooks of Chemistry and Physics. Presented at the 3rd International Conference of IARTEM, Copenhagen, May 29 – 31, 1995. 5. MIKK, J. The efficiency of illustrations. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2000. Textbooks: Research and Writting, s.
11. Kritické myšlení, 2006. Kritické listy 24. Praha: Občanské sdružení Kritické myšlení. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/ komplet.pdf>
12. DOLEŽALOVÁ, J. Čtenářská gramotnost: práce s textovými informacemi napříč kurikulem. Hradec Králové. 2004. Dostupné z: [http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska\\_gramotnost.pdf](http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf)
13. RYBÁROVÁ, Eva. Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. Kritická gramotnost. Pomáháme školám k úspěchu o. p. s., 2017, 3(4), 20–25. ISSN 2464-6318

14. SPOUSTA, Vladimír. Proč rozvíjet vizuální gramotnost?. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 86-93, dec. 2017. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8605>>.
15. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. Kritické listy. Kritické myšlení o. s, 2009, (36), 28–31. ISSN 1214-5823.
16. WOODWARD, A. Do Illustration Serve an Instructional Purpose in U. S. Textbooks? In Learning from Textbooks. New York : Erlbaum,1993, s. 53 – 75.
17. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv>
18. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2017>
19. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2016>
20. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2015>
21. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2014>
22. Zlatá stuha: Archiv [online]. IBBY, 2017 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2013>
23. Zlatá stuha: O soutěži [online]. IBBY, 2014b [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/o-soutezi>
24. Zlatá stuha: Zlatá stuha [online]. IBBY, 2014b [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

### 15.3 Knižní zdroje

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. FORET, Martin. O interpretaci vizuálního textu. In M. Bočák a J. Rusnák, *Média a text II*. Prešovská univerzita v Prešově, 2008, s. 36-48.

3. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1987. ISBN 14-451-87
4. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
5. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87
6. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
7. HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.
8. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
9. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
10. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. Edika Brno: Albatros media a.s., 2014. ISBN 978-80-266-0112-8
11. MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
12. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. MME s. r. o., Jíloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7
13. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
14. REISSNER, Martin. *Ilustrace: Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.
15. REISSNER, Martin. *Literatura pro děti a mládež 2016*. Brno: Moravská zemská knihovna, 2016. ISBN 978-80-7051-213-5
16. STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Příručka III. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007b.

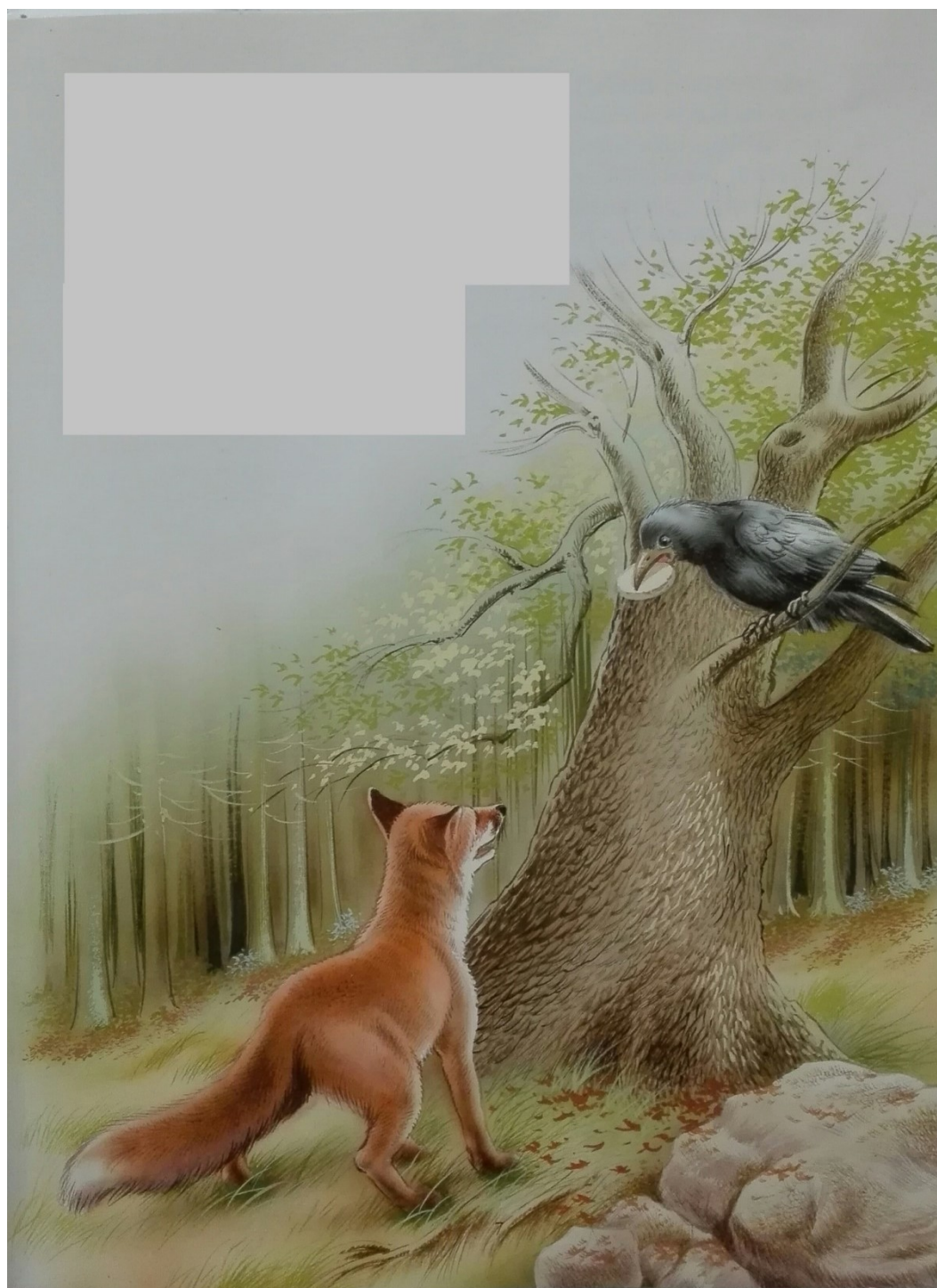
17. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. ISBN 978-80-905036- 8-7.
18. TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.
19. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: PdF JČU, 1992. ISBN 80-80-7040-055-2.
20. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco.: Jak si děti osvojují příběhy*. Paseka: Grafický design a nová media, 2007. ISBN 978-80-7185-829-4
21. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Ve spolupráci s Národní knihovnou ČR vydal Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0
23. VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

## Seznam příloh

Příloha I: ilustrace k bajce Havran a lišák .....	100
Příloha II: ukázka ilustrací z knihy <i>Nový domek pro myšku</i> .....	101
Příloha III: ukázka ilustrací <i>Slepička a kohoutek</i> .....	102
Příloha IV: ukázka ilustrací z knihy <i>O čertovi</i> .....	103
Příloha V: přední obal knihy <i>Oskar a měsíční kočky</i> .....	104
Příloha VI: Přední obal knihy <i>Gruffalo</i> .....	105
Příloha VII: ukázka ilustrací z knihy <i>Jedna žába, Druhá žába</i> .....	106
Příloha VIII: seřazení ilustrací knihy <i>Nový domek pro myšku</i> .....	107
Příloha IX: seřazení ilustrací <i>O čertovi</i> .....	107
Příloha X: seřazení ilustrací <i>Jedna žába, druhá žába</i> .....	109
Příloha XI: seřazení ilustrací <i>Kohoutek a slepička</i> .....	110

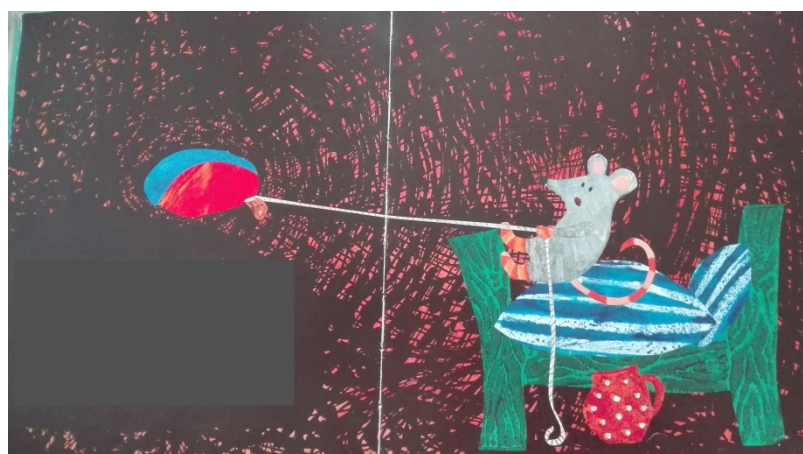
## ukázky ilustrací využitých při realizaci příprav

Příloha I: ilustrace k bajce Havran a lišák

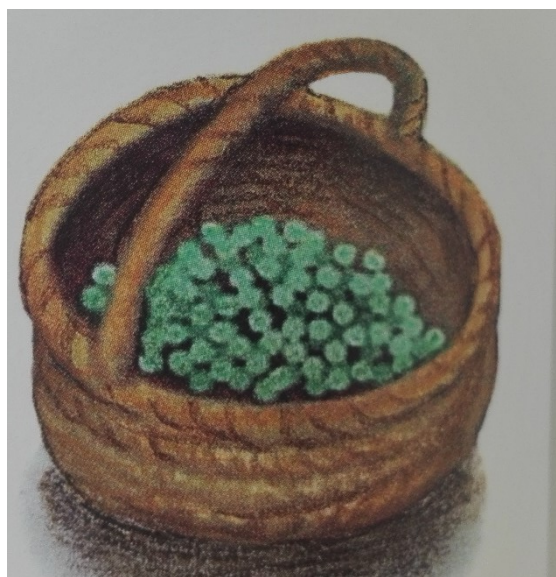




Příloha II: ukázka ilustrací z knihy *Nový domek pro myšku*

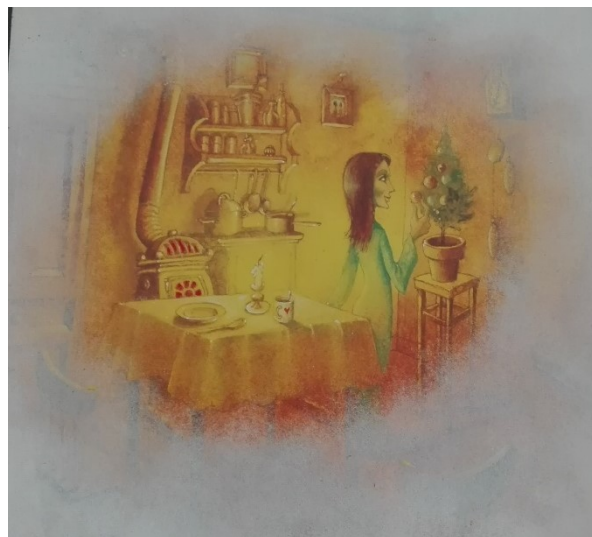


Příloha III: ukázka ilustrací *Slepička a kohoutek*





Příloha IV: ukázka ilustrací z knihy *O čertovi*

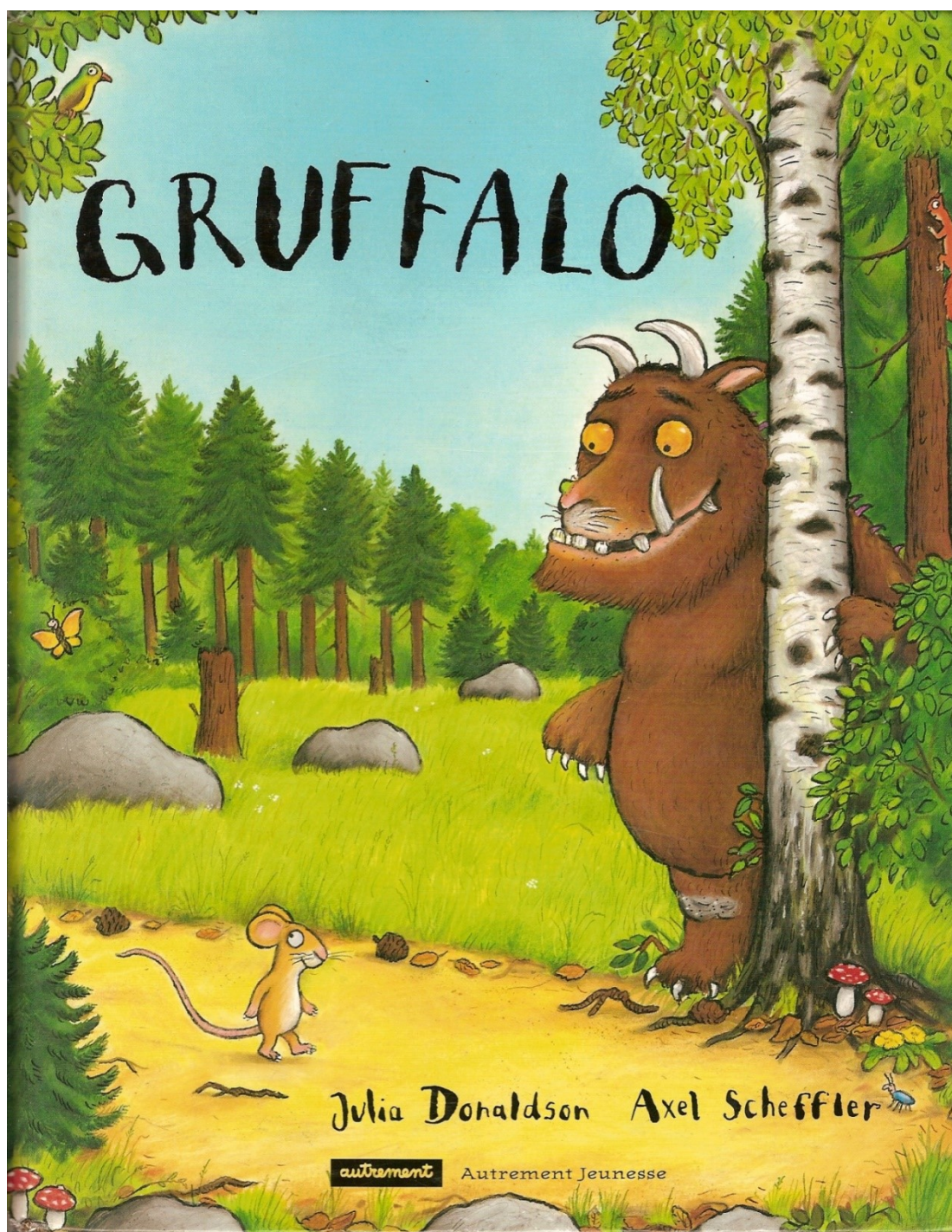




Příloha V: přední obal knihy *Oskar a měsíční kočky*

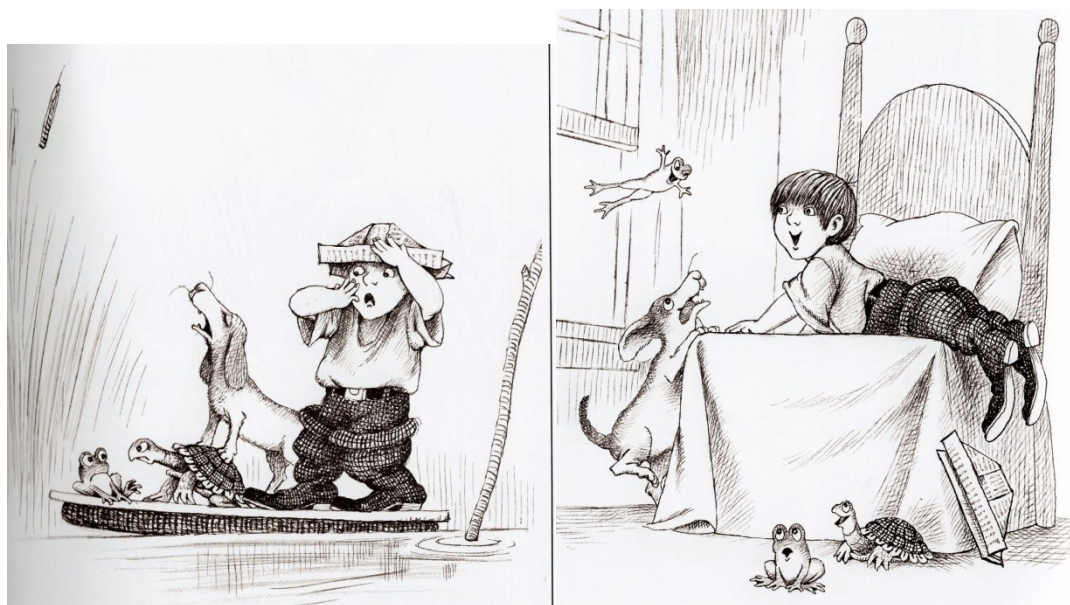


Příloha VI: Přední obal knihy *Gruffalo*





Příloha VII: ukázka ilustrací z knihy *Jedna žába, Druhá žába*



## fotodokumentace praktické části

Příloha VIII: seřazení ilustrací knihy *Nový domek pro myšku*



Příloha IX: seřazení ilustrací *O čertovi*





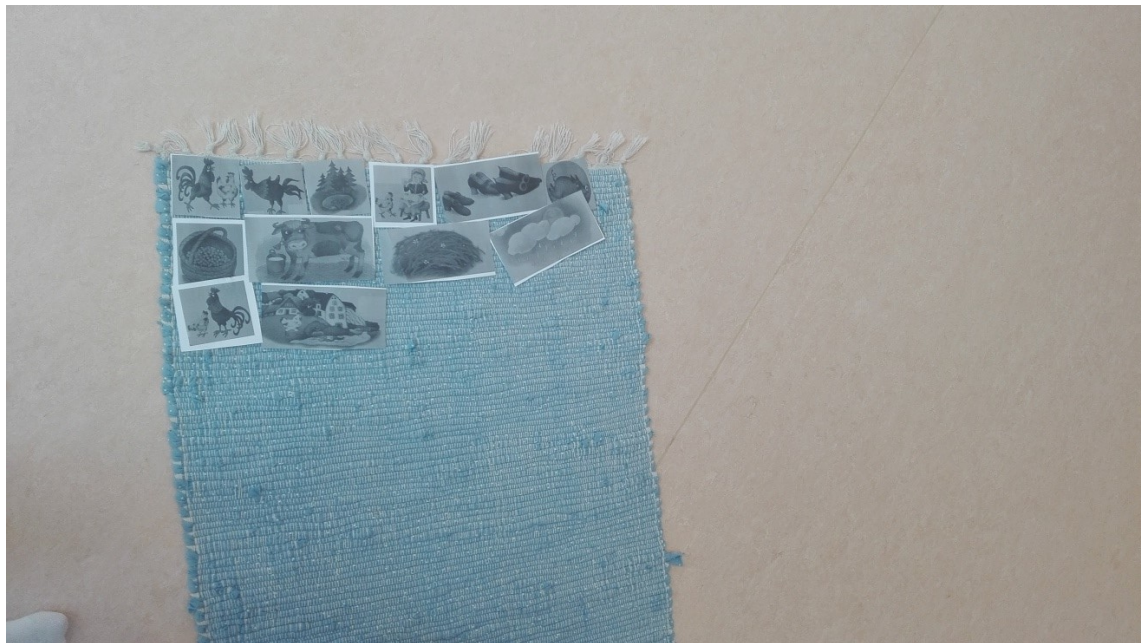


Příloha X: seřazení ilustrací *Jedna žába, druhá žába*





Příloha XI: seřazení ilustrací *Kohoutek a slepička*









**Seznam grafů**

graf 1 .....	83
graf 2 .....	84
graf 3 .....	85
graf 4 .....	86
graf 5 .....	87
graf 6 .....	88